

Werterziehung in der Schule unter dem Einfluß des Rundfunks

**Überlegungen zur Beziehung von Schule und
elektronischen Medien in Fragen der Werterziehung,
dargestellt am Beispiel des Freistaates Bayern**

Hubert Wagner

Diss. München
1982



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554013_0020

WERTERZIEHUNG IN DER SCHULE
UNTER DEM EINFLUSS DES RUNDFUNKS

Überlegungen zur Beziehung von Schule
und elektronischen Medien in Fragen der
Werterziehung, dargestellt am Beispiel
des Freistaates Bayern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Hubert Wagner

München

1983

Referent : Prof. Dr. H. Zöpfl
Koreferent : Prof. Dr. E. Wasem

Tag der mündlichen Prüfung:

20. Juli 1982

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
1. Einführung in die Problemstellung	1
1.1. Charakteristische Aspekte der aktuellen Diskussion über Probleme der jungen Generation	2
1.1.1. Die Fülle des vorliegenden Materials	4
1.1.2. Unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten	5
1.1.3. Das Fehlen einer Theorie der Entwicklung von Werthaltungen	7
1.1.4. Folgen dieses Theoriedefizits	9
1.2. Der Bezug zwischen "Jugend"- Diskussion und "Grundwerte"-Diskussion	11
1.2.1. Die Entwicklung der "Grundwerte"-Diskussion nach Hans Maier	12
1.2.2. Die Resonanz in der pädagogischen Diskussion	14
1.2.3. Die wechselseitige Überlagerung beider Diskussionsbereiche	15
1.3. Die Rolle der außerparlamentarischen Opposition und ihrer Nachfolgeerscheinungen	15
1.3.1. Die Freisetzung eines "Anti-Potentials" zur bestehenden politischen und gesellschaftlichen Ordnung	16
1.3.2. Die Entwicklung systemfeindlichen Potentials	17
1.4. Die Bedeutung eines Defizits an ordnungspolitischem und wertbezogenem Bewußtsein	18

	<u>Seite</u>
1.4.1. "Materialismus" als Entschuldigungs- grund	19
1.4.2. Die irrtümliche Unterstellung eines wertmäßigen Grundkonsens	20
1.5. Der neue Stellenwert der Werterziehung	21
1.6. Die Notwendigkeit der Überprüfung des institutionellen Zusammenwirkens der Erziehungsträger	25
1.7. Das Verhältnis Schule-Medien als beson- ders aktuelle Problematik	27
2. Werterziehung und Pluralismus	31
2.1. Weltanschaulicher Pluralismus im moder- nen Staat	33
2.1.1. Die Grundlegung der Problematik in Art. 4 GG	34
2.1.2. Die Verdeutlichung der Problematik im Bezug zu anderen Verfassungsnormen	35
2.2. Die Position des Grundgesetzes im Gegensatz zur Weimarer Verfassung	37
2.2.1. Verfassungspolitischer Wertrelativis- mus und Nationalsozialismus	39
2.2.2. Freiheitliches Verfassungsdenken und Wertbindung	40
2.2.3. Der "pädagogische Ansatz" in einer wert- gebundenen Verfassung	42
2.2.4. Die verfassungsgestaltende Aufgabe der Pädagogik	43
2.2.5. Aufgaben der Erziehung in der inhaltli- chen Ausgestaltung allgemeiner Normen	44
2.2.6. Gemeinsamkeiten von Politik und Pädagogik	46

	<u>Seite</u>
3. Die gegenwärtige Situation des Bildungswesens und die Erfüllung des erzieherischen Auftrags	47
3.1. Politische Rahmenbedingungen für die Verwirklichung des Erziehungsauftrages im Bildungswesen	48
3.2. Zum aktuellen Stand der Diskussion um die Bildungspolitik	50
3.3. Die Entwicklung der Bildungsreformdiskussion	51
3.3.1. Bildungsökonomik	52
3.3.2. Bildung ist Bürgerrecht	54
3.3.3. Die neue Begabungstheorie	56
3.3.4. Die Curriculumforschung	61
3.3.5. Bildungsreform als Mittel der Systemveränderung	63
3.3.5.1. Gesamtschule	64
3.3.5.2. Demokratisierung	65
3.3.5.3. Antiautoritäre Erziehung	66
3.3.5.4. Hessische Rahmenrichtlinien	68
3.4. Die "bildungspolitische Gegenreformation"	69
3.4.1. Wiedergewinnung des Erzieherischen	71
3.4.2. Elterliches Erziehungsrecht und staatlicher Reglementierungsanspruch	74
3.4.3. Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung	82
3.4.4. Lehramt und Verfassungstreue	87
3.4.5. Die historische Dimension	89
3.5. Rückblende: Pädagogische Gegenpositionen als Konkretisierung bildungspolitischer Gegensätze	91

	<u>Seite</u>
3.5.1. Die Einbindung in die Kontroverse zwischen "bürgerlicher" und "kritischer" Wissenschaft	91
3.5.1.1. Zur Pädagogik der "Neuen Linken"	94
3.5.1.2. Gründe für die Breitenwirkung dieser Pädagogik	96
3.5.2. Ein Vergleich der pädagogischen Konzeptionen	99
3.5.2.1. Anthropologische Fragen	100
3.5.2.2. Die Erziehungs- und Bildungsziele	105
3.5.3. "Sinn oder Funktion" als Folgerungen	106
4. Die Schulartikel der Bayerischen Verfassung	117
4.1. Die Stellung der einzelnen Vorschriften im Gesamtrahmen der Bayerischen Verfassung	118
4.2. Art. 131 der Bayerischen Verfassung als Beispiel für eine ordnungspolitisch und pädagogisch prägende Verfassungsnorm	122
4.2.1. Ehrfurcht vor Gott	129
4.2.2. Achtung vor der Würde des Menschen	133
4.2.3. Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne	138
4.2.4. Bekenntnis zum Geist der Demokratie	141
4.2.5. Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk	144

	<u>Seite</u>
4.2.6. Bekenntnis zum Geist der Völkerverständigung	145
4.3. Der Geltungsberreich von Art. 131 II BV	146
4.4. Zum Gegenwärtigen Stand der Diskussion	148
5. Erziehung und Bildung im Bayerischen Rundfunk	150
5.1. Öffentlich-rechtliche Massenmedien als Elemente der öffentlichen Meinungsbildung und der Erziehung	151
5.1.1. Die Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts	151
5.1.2. Pädagogische Fragen	154
5.1.3. Die Ergebnisse des CSU-Parteitags vom 9. bis 11. Juli 1981	157
5.1.3.1. Medien als mit der Schule konkurrierender Erziehungsfaktor	158
5.1.3.2. Kommunikation und gesellschaftlicher Wandel	160
5.1.3.3. Neue Medien	161
5.1.3.4. Zur Bedeutung der Video-Technik	163
5.2. Die verfassungs- und rundfunkrechtliche Grundlegung des Bildungsauftrages des Bayerischen Rundfunks	164
5.2.1. Die Aussagen des Art. 111a der Bayerischen Verfassung	166
5.2.2. Art. 4 des "Gesetzes über die Erziehung und die Aufgaben einer Anstalt des öffentlichen Rechts der Bayerische Rundfunk"	169

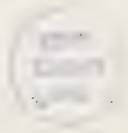
5.3.	Offene Fragen	171
5.3.1.	Schulfernsehen, Telekolleg, Lehrer- bildung	172
5.3.2.	Die Vervollkommnung technologischer Möglichkeiten für den Einsatz im Bildungswesen	173
5.3.3.	Erziehung auf Umwegen	174
5.3.4.	Ausbildung und Selbstverständnis der Redakteure	178
5.3.5.	Öffentliche Kontrolle öffentlich- rechtlicher Medien	182
5.3.6.	Briefwechsel zwischen Generalsekretär Dr. E. Stoiber und Intendant R. Vöth	184
6.	Mögliche Lösungsansätze	186
6.1.	Rückblick: Ausgangssituation	187
6.1.1.	Die Situation im öffentlichen Bereich	188
6.1.2.	Auswirkungen auf personale Erziehung	190
6.2.	Das Konkordanzprinzip	195
6.3.	Grundwertediskussion und freiheitliches Verfassungsdenken	201
6.4.	Werterziehung als Aufgabe der Schul- pädagogik	203
6.5.	Folgerungen	204

1. Einführung in die Problemstellung

Werterziehung ist gegenwärtig in Pädagogik und Kulturpolitik ein besonders aktuelles Thema. Nach einer Phase der Diskussion, in der Fragen der Schulorganisation und der Technik der Wissensvermittlung im Vordergrund gestanden hatten, signalisierten der bildungspolitische Ruf MAIERS¹ nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" und die Forderung ZÖPFLs² nach "Erziehung zum kritischen Ja" eine Tendenzwende. Dieser neue, oder wiederentdeckte, Ansatz fand in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt große Resonanz, fiel aber in Bayern auf besonders fruchtbaren Boden. Sowohl die pädagogische Diskussion als auch die amtliche Kulturpolitik haben sich hier dieser Thematik angenommen.³

Werterziehung ist zugleich eine Problemstellung, die nicht isoliert behandelt werden kann: sie steht ebenso in Beziehung zu gesellschaftlichen Fragestellungen außerhalb der Pädagogik wie sie die Ergebnisse der jugendpolitischen Diskussion und der ordnungspolitisch geführten Debatte um Grundwerte berücksichtigen muß.

Die Wellenbewegung in der pädagogischen Diskussion, die einmal Fragen der Wissensvermittlung und ein anderes mal die erzieherische Komponente stärker nach oben und damit in das öffentliche Bewußtsein trägt, macht zwar deutlich, daß Werterziehung keine Erfindung der Pädagogik unserer Tage ist, - sie muß sich allerdings gegenwärtig mit Bedingungen auseinandersetzen, die zumindest in der Nachkriegszeit erstmalig auftreten: sowohl bei Schülern und Lehrern wie auch im gesellschaftlichen und politischen Umfeld von Schule trifft sie heute auf eine starke Strömung, die ge-



gen traditionelle, über lange Zeit hinweg unangefochtene, Bildungs- und Erziehungsziele gerichtet ist bzw. diese aktiv bekämpft.

Vergegenwärtigt man sich, daß Pädagogik immer den ganzen Menschen, und nicht nur einzelne Lebensbereiche, im Auge haben muß - WASEM hat darauf im Verhältnis von allgemeiner Pädagogik zur Freizeit- und Fernsehpädagogik hingewiesen⁴ -, so wird deutlich, in welchem schwierigerem und komplexen Spannungsfeld sich Wertziehung gegenwärtig bewegt.

1.1. Charakteristische Aspekte der aktuellen Diskussion über Probleme der jungen Generation

Insbesondere die Diskussion über Probleme der jungen Generation und über jugendpolitische Thematiken verläuft gegenwärtig unter negativen Vorzeichen. Publikationen und Veranstaltungen, die sich mit den Themenkreisen "Jugendrevolte" und "Protestgeneration" befassen, haben zur Zeit Hochkonjunktur. Dies beweist ein Blick auf den Zeitungs- und Zeitschriftenmarkt ebenso, wie ein Studium der Themenlisten der Träger von Veranstaltungen der politischen Bildung, und dies gilt schließlich und nicht zuletzt für Neuerscheinungen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Literatur.⁵

Eine intensive Behandlung der obengenannten Fragestellungen erfolgt in der wissenschaftlichen Diskussion sicherlich nicht erstmalig, - Fragen des sogenannten Generationenkonflikts, die Beschäftigung mit der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation junger Menschen haben immer einen breiten Raum, namentlich

in den Human-, Sozial- und Geisteswissenschaften eingenommen. Neu ist allerdings die tiefgreifende Verunsicherung, die diese Diskussion ausgelöst hat. Diese Verunsicherung, die sich sowohl in der politischen Behandlung des Themas als auch in seiner wissenschaftlichen Bewertung niederschlägt, ist auffällig. Die Totalität der Negation in der persönlichen Selbstdarstellung wie auch in der Argumentation, mit der Exponenten dieses neuen "Jugendstils" der Welt der Erwachsenen und der etablierten staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung gegenüberreten, hat hier tiefe Spuren hinterlassen. Auch hier ließen sich bei einem historischen Rückblick durchaus Fragezeichen anbringen, was die angebliche Ein- und Erstmaligkeit dieser Situation betrifft, wobei durchaus Parallelen zu den Jugendbewegungen im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gezogen werden könnten. Mit VEEN ist auch durchaus zu unterscheiden zwischen den Einstellungen der breiten Mehrheit unserer Jugendlichen und denen der "Wortführer" der jungen Generation in der öffentlichen Diskussion.⁶ Auch der Begriff des "Jugendlichen" ist dabei relativ unscharf. Er deckt sich weder mit dem Lebensalter vor der Volljährigkeit noch mit den Altersbegrenzungen in den politischen Jugendorganisationen; häufig findet auch eine - allerdings unausgesprochene - begriffliche Beschränkung auf die gymnasiale und akademische Jugend statt. Auch die Bezeichnung "Wortführer" ist ungenau und für die Erfordernisse demokratischer Repräsentation unbefriedigend, - gerade die "legitimierten Repräsentanten" großer Verbände und Organisationen werden aus der Betrachtung häufig ausgeklammert.

Dennoch bleibt insgesamt festzuhalten, daß das Negationspotential (und vor allem das Bewußtsein vom Vorhandensein eines solchen) einen in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland einmaligen Höchststand erreicht hat. Von Bedeutung für den hier zu behandelnden Zusammenhang ist dabei weniger die Beschreibung der einzelnen Phasen dieser Entwicklung seit den Zeiten der außerparlamentarischen Opposition (APO) und der beginnenden Studentenproteste gegen Ende der 60er Jahre, - wichtig ist der Hinweis der nach wie vor uneingeschränkten Existenz einer solchen Diskussion und die Tatsache, daß die Literatur, die sich mit dieser Problematik befaßt, sich nicht mehr auf beschreibende Untersuchungen beschränkt. Immer häufiger treten Fragen nach der Kausalität und den Perspektiven dieser Entwicklung in den Vordergrund.

Zu den Charakteristika dieser Diskussion zählt auch die verwirrende Materialfülle, die Unklarheit der Begriffe, ein Mangel an Systematik und vor allem die hochgradige Emotionalisierung mit der die Gesamtthematik behandelt wird.

1.1.1. Die Fülle des vorliegenden Materials

Die eingangs beschriebene Flut von Publikationen auf allen Ebenen der populären wie der wissenschaftlichen Literatur und quer durch alle Disziplinen hat dazu geführt, daß sich der einzelne Interessierte, vor allem wenn er diesem Interesse nicht hauptamtlich und mit dem notwendigen Apparat nachgehen kann, sich kaum noch einen repräsentativen Überblick über die Fülle des vorliegenden Materials verschaffen kann.

Dies gilt sowohl für die empirischen Untersuchungen wie vor allem auch für die zahllosen Versuche aus vermeintlichen oder tatsächlich vorliegenden Daten heraus zu Deutungen jugendlichen Verhaltens zu gelangen und nicht zuletzt auch für die Ansätze, die Perspektiven für zukünftiges Handeln, insbesondere im Bereich von Erziehung und Politik, eröffnen wollen.

Da sich mittlerweile zwangsläufig auch die Politik dieser Fragestellung angenommen hat⁷, ist nicht nur mit einer weiteren Flut von Parlamentsdrucksachen zu rechnen, sondern auch mit wissenschaftlichen Publikationen, die die Setzungen der Politik aufarbeiten wollen.

Schließlich muß auch noch auf den Umstand hingewiesen werden, daß, infolge der Aktualität des Themas "Jugend" eine Reihe von Veröffentlichungen, die diesen Gegenstand nicht direkt aufgreifen, in Nebenaussagen unmittelbare Bezüge und Bedeutung für die hier behandelte Problematik gewinnt.⁸

1.1.2. Unterschiedliche Interpretationsansätze

Die bereits erwähnte emotionale Aufladung der gesamten Diskussion im Themenbereich "Jugend" hat, in Verbindung mit der politischen Polarisierung in unserem Lande, dazu geführt, daß - zumindest im politischen Bereich - die Auseinandersetzung sozusagen mit "Formelbeschimpfungen" geführt wird: "Zeitgeist", "Neokonservatismus", "sozialistische Kulturrevolution", "spätkapitalistische Agonie" etc. sind Formeln bzw. Beschimpfungen die gleichsam in einer Art Pingpong-

spiel ausgetauscht werden, ohne daß man zum inhaltlichen Kern der Sache vordränge. Im Grunde geht es weniger darum die Sachdiskussion zu einem klärenden Ergebnis zu führen, als vielmehr vor dem - in mehrfacher Hinsicht staunenden - Publikum Recht zu behalten.

Hält man sich an den Ruf, den Politik im allgemeinen genießt, so müßte diese Diskussionssituation nicht weiter überraschen. Daß allerdings die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Politik im Hinblick auf negative Attitüden kaum nachsteht, hat VEEN mit Bedauern feststellen müssen. Seine Untersuchungen haben gezeigt, daß es "Jugend" weder als homogene Gruppe gibt, noch, daß sich die unter diesem Begriff eingestufte Altersgruppe a priori als "Protestgeneration" bzw. "alternativ" versteht: "Wir haben uns angewöhnt, die Jugend allzusehnell mit jenen gleichzusetzen, die entweder lautstark und militant dieses System als "kapitalistisch" kritisiert, als "repressiv" denunzieren und zum Teil gewalttätig bekämpfen oder sich dieser Republik auf eine eher passive Weise verweigern.

Wir folgen darüber hinaus der fatalen Neigung, uns der spezifischen Problemgruppen - je nonkonformistischer desto intensiver - in den Medien, in der politischen Bildung und nicht zuletzt in den Parteien anzunehmen und dabei jene große Mehrheit der jungen Generation zu vernachlässigen, die Unzufriedenheit und Unbehagen weniger extrovertiert öffentlich zelebriert und mehr oder weniger brav und tapfer auf dem Boden dieser Republik ihre Arbeit tut." ⁹

Solche und ähnliche Fehlerquellen entspringen, soweit nicht oberflächliches Arbeiten oder politische Fixierungen dafür verantwortlich sind, der emotional-politischen Aufladung der Diskussion und dem - zumeist uneingestandenem - Wunsch persönliche Einstellungen und Haltungen politisch und gesellschaftlich bestätigt zu finden.

Ein solcher Wunsch wird zwar erklärbar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß vom Ergebnis einer einschlägigen Diskussion Schuldzuweisungen und Verantwortlichkeiten abhängig gemacht werden, zumindest die aus dem Bereich der Wissenschaft an dieser Diskussion Beteiligten sind damit aber nicht entschuldigt.

Auch WASEM kommt in seinen Untersuchungen über die Beeinflussung des Freizeitverhaltens junger Menschen durch den Bildschirm zu dem Ergebnis, daß die vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen nur mit größter Behutsamkeit ausgewertet werden dürften.¹⁰

1.1.3. Das Fehlen einer Theorie der Entwicklung von Werthaltungen

Vergleicht man die vorliegenden empirischen Untersuchungen und die daraus zu entnehmenden Daten, so ist festzustellen, daß zwar eine Fülle von Informationen über jeweilige Einstellungen und Haltungen zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegt, daß aber andererseits keine präzisen Angaben darüber möglich sind, welche

Fakten der Beeinflussung in welchem Umfang und in welcher Intensität wirken mußten, um die jeweiligen Veränderungen herbeizuführen. Es können zwar umfängliche Angaben über Einstellungen zu bestimmten Fragen oder Problemen gemacht werden, bekannt sind auch die Einstellungen und Haltungen prägenden Faktoren¹¹, - unbekannt ist aber der Zusammenhang und der Wirkungsgrad der jeweiligen Einflüsse sowohl im allgemeinen wie auch im Einzelfall. Man weiß also um die Existenz, nicht aber um die Funktionsabläufe der Prozesse, die die Entwicklung von Wertorientierungen und Haltungen bestimmen.

VEEN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die eher mechanischen Vorstellungen darüber, wie Meinungseliten wirken und Menschen manipuliert werden können durch Beobachtungen im Zusammenhang mit der Studentenrevolte der endsechziger Jahre stark erschüttert worden sind und stellt zugleich die Frage ob die systemkritische akademische Jugend von heute die Wertorientierungen der breiten Mehrheit werde prägen können angesichts der wachsenden Barrieren unterschiedlicher Sprachformen, Erfahrungshorizonte und Lebensweisen, durch die die Kommunikationsnetze der verschiedenen Gruppierungen immer desperater werden. "Vor allen Dingen hängt die "Avant-Garde-Rolle" der Systemkritiker davon ab, ob und wie weit es uns gelingt, jene weithin eher apolitisch zufriedene, große Mehrheit der Jugendlichen politisch gegen links- oder rechtsideologische Verführungen zu immunisieren".¹²

Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß diese Feststellungen gegenwärtigen Unvermögens über Wertentwick-

lung im Sinne einer die entsprechenden Verläufe begleitenden und erklärenden Theorie wissenschaftlich haltbare Aussagen zu machen, sich im allgemeinen auf Feststellungen aus dem Bereich der Human- und Sozialwissenschaften stützen. Das Bild von einem schwer zu durchschauenden Geflecht vielfältiger und sich in mannigfaltiger Weise verstärkenden bzw. behindernden oder aufhebenden Einflüsse wird weiter kompliziert, nimmt man Aspekte aus dem Grenzbereich von Geistes- und Naturwissenschaften bzw. Beeinflussungsfaktoren aus dem Gebiet der Medizin und der Naturwissenschaften hinzu.

Der Frage, welche pädagogische und schulpolitische Konsequenz aus dieser Situation des Wissens um das Vorhandensein von Prozessen, aber des Nichtwissens im Hinblick auf ihre Funktionsmechanismen zu ziehen sei, wird uns später noch beschäftigen müssen.

1.1.4. Folgen dieses Theoriedefizits

Angeichts dieser Situation liegt die bereits unter 1.1.2. angedeutete Versuchung nahe, die Flucht aus der komplexen und mühsamen Welt wissenschaftlicher Durchdringung des Themas "Jugend heute" anzutreten und das Heil in "alternativen" Erklärungsmustern politischer Schuldzuweisungsstrategien¹³, religiös getarnter Jugendsekten¹⁴ oder auch astrologischer Spekulation¹⁵ u.v.a.m. zu suchen.

Von besonderer Bedeutung, weil von besonderer Tragweite, sind dabei politische Versuche, die Jugendthematik als Gordischen Knoten zu behandeln und sie auf einen Schlag, von einseitigen Erklärungsmustern her, zu "lösen". Daß es dabei, namentlich in der Öff-

fentlichkeit, zu hemdsärmeligen Versuchen der Beweisführung kommt, ist angesichts der politischen Polarisierung in unserem Lande zu erwarten und entspricht einem Verständnis von "politischer Kraft", das von der Notwendigkeit immerwährenden "Recht-Behaltens" und der Demonstration von Durchsetzungskraft ausgeht.

Was dabei unversehens unter den Tisch fällt, ist die Tatsache, daß es zwar sehr wohl möglich sein kann, bestimmte politische und gesellschaftliche - auch äußere Erscheinungsformen einem gezielten politischen Willen zuzuordnen - nicht selten wird die Wirkung vom Verursacher ja auch ausdrücklich für sich reklamiert, - daß aber der Tatbestand bestimmter Wirkungszusammenhänge dennoch nicht dem Bewußtsein der davon Betroffenen entsprechen muß. Mit anderen Worten: Es ist unstrittig, daß "Systemveränderer" - nach eigenem Bekunden - gewisse Verhaltensweisen bei bestimmten Gruppierungen hervorrufen wollen, - dies besagt aber noch nicht, daß diejenigen, die sich auf solche Verhaltensmuster einlassen, - dies kann einen äußeren Habitus ebenso erfassen wie Lebensgewohnheiten u.ä. - das zielgerichtete, politische und gesellschaftliche Bewußtsein der "Urheber" mit übernehmen. Dabei soll nicht übersehen werden, daß äußere Formen sehr wohl geeignet sind über einen bestimmten Zeitraum hin auch innere Haltungen zu beeinflussen. Entscheidend ist jedoch, daß politische Erklärungsversuche als Voraussetzung entsprechenden Handelns, ebenso wie die verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft¹⁶ darauf abstellen müssen, was gemeint ist, was gewollt wird. Auch politische Maßnahmen werden nur dann wirklich wirksam, wenn sie das Bewußtsein

und nicht nur äußere Formen des Verhaltens erreichen.

Damit ist bereits angedeutet, daß die Diskussion um Probleme der jungen Generation in einem Zusammenhang steht, der Jugendfragen übersteigt und auf grundsätzliche Fragestellungen des Bewußtseins, des Seins und damit der Sinnfindung bezogen ist. Die Feststellung eines Wildwuchses an Spekulationen kann als Ergebnis vom pädagogischen Standpunkt aus nicht befriedigen.

1.2. Der Bezug zwischen "Jugend"-Diskussion und "Grundwerte"-Diskussion

Zwischen der sog. "Jugenddiskussion" und der "Grundwertediskussion" besteht insofern ein innerer und enger Zusammenhang, als in beiden Fällen äußere Erscheinungsformen auf dahinterstehende Fragen der Orientierung und Sinnfindung untersucht werden müssen. Beide Ansätze einer aktuellen Diskussion haben ihren eigentlichen Ausgangspunkt in der nicht, nicht genügend oder im Bewußtsein der Betroffenen noch nicht genügenden Beantwortung der Frage nach dem inneren Sinn gesellschaftlicher und politischer Erscheinungen, Tätigkeiten und Verhaltensweisen, die sehr schnell auch in persönliche Problemstellungen umschlagen können.

In beiden Fällen geht es um den Rahmen bzw. die Grundlage einer Wertordnung für Staat und Gesellschaft, durch die sinnerfülltes und damit sinnvolles Handeln für den einzelnen und die Gemeinschaft erst möglich

wird. Dabei bildet die Diskussion um die Grundwerte den allgemeinen Hintergrund für die Behandlung des aktuellen Themas "Jugend", zugleich ist aber gerade diese Altersschicht aufgrund ihrer spezifischen Situation im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung in besonderer Weise Träger von Fragestellungen, die in den Grundwertebereich hineinragen.

1.2.1. Die Entwicklung der "Grundwerte"-Diskussion

MAIER hat in einer Rede vor der Bundesdelegiertenversammlung der katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands die Entwicklung der Grundwerte-Diskussion seit 1970 beschrieben und darauf hingewiesen, daß es das gemeinsame Anliegen der beiden großen Kirchen gewesen sei, im Zusammenhang mit der Diskussion über die Reform des Eherechts und des Strafrechts "sittlichen Wertvorstellungen von allgemeiner Gültigkeit" gesetzgeberisch zur Wirkung zu bringen, um nicht durch einen Verzicht auf einen Grundbestand an sittlichen Normen letztlich eine Selbstzerstörung von Staat und Gesellschaft zu bewirken.¹⁷

Die nachfolgende Beschreibung MAIERs vom Eingreifen der Kirchen in den Bundestagswahlkampf 1976 mündet in die Feststellung: "Das rief die Politiker auf den Plan, die nun ihrerseits begannen, ihre Grundsatzpositionen (und die ihrer Parteien) darzulegen: so vor allem Helmut Schmidt, Helmut Kohl und Werner Maihofer vor der Hamburger Katholischen Akademie. Das Thema schlug Wellen im Wahlkampf. Doch hörte die Diskussion nach der Bundestagswahl nicht auf. Inzwischen liegt bereits eine Reihe neuer Äußerungen

vor. Grund genug also, eine vorläufige Bilanz zu ziehen und einige Punkte zu markieren für eine Weiterführung des Gesprächs...."18

Die einschlägige Diskussion hat auch seit 1977 noch keinen Abschluß gefunden, - im Gegenteil: In der bereits angeschnittenen Jugend-Diskussion und vor allem im Bundestagswahlkampf 1980 schlug das Thema weitere hohe Wellen, es ist auch seither nicht zum Abschluß gelangt.

Was MAIER - wohl aus Bescheidenheit - nicht erwähnt, ist die Tatsache, daß die die Grundwertediskussion auslösenden Momente zu einem erheblichen Teil in der Bildungsreformdiskussion und damit in den in der Pädagogik und Schulpolitik geführten Diskussionen begründet sind und daß er selbst als Wissenschaftler im Deutschen Bildungsrat und später als bayerischer Kultusminister maßgeblichen Anteil an der Prägung und Artikulation der hier geführten Debatte hatte. Gerade seine Forderung nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen"19 hat auf die Inhalte der Diskussion und als (Teil-) Antwort auf die Inhalte der hessischen Rahmenrichtlinien bzw. der sie tragenden Anschauungen die Sinnfrage in der Erziehung herausgestellt und so den Bogen von der personalen Erziehung zur Einbindung des einzelnen in Staat und Gesellschaft gespannt.

1.2.2. Die Resonanz in der pädagogischen Diskussion

Die Forderung nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" verhallte nicht ungehört. In der Folge befaßten und befassen sich eine Fülle von Publikationen in vielfältigsten Differenzierungen mit der Frage der Werterziehung als Antwort auf das, was Thomas NIPPERDEY in seiner Schrift "Konflikt - einzige Wahrheit der Gesellschaft?"²⁰ als wesentlichen Gehalt der Hessischen Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre herausgestellt hat. Wenn auch spät, so hatte man doch zwischenzeitlich bemerkt, daß die Auseinandersetzungen um organisatorische Fragen im Zuge der Bildungsreformdiskussion nur das Bühnenbild für das abgaben, was eigentlich gemeint war: Die Kontroverse zwischen gegensätzlichen Standpunkten und Auffassungen über Sinn, Zweck und Gestaltung menschlichen Daseins. Deutlich wird dies bereits im Titel einer der ersten Publikationen, die aus dem Gedanken der Werterziehung heraus, Stellung gegen die Konflikttheorie bezog. "Erziehung zum kritischen Ja" von BRUNNHUBER/ZÖPFL²¹ knüpfte mit der Vokabel "kritisch" sprachlich an der, der Emanzipationspädagogik zugrunde liegenden "kritischen Theorie" der Frankfurter Schule an und führte von da zu einer pädagogischen Diskussion von Werten und Erziehungszielen, die systemstabilisierend gemeint war und den inhaltlichen Bezug von Verfassungswerten und Erziehungszielen deutlich machen wollte. Dieser Einstieg in die Problematik ist seither vielfältig aufgegriffen worden und bestimmt die schulpolitische Diskussion nachhaltig.²²

1.2.3. Die wechselseitige Überlagerung beider Diskussionsbereiche

Läßt sich für die Entwicklung der Diskussion noch einigermaßen genau beschreiben, welches die Ausgangspunkte waren und wie die Anfangsphase jeweils verlief, so muß man mittlerweile feststellen, daß die inhaltliche Nähe der Jugend-Problematik und der Grundwertedebatte dazu geführt hat, daß beide Bereiche in der Behandlung so miteinander verschränkt sind, daß eine künstliche Scheidung in der weiteren Erörterung nicht zweckmäßig erscheint.

Im Gegenteil: Für die Diskussion aktueller Problemstellungen, denen sich der Versuch einer wertbegründeten und wertevermittelnden Erziehung heute gegenüberübersieht, ist die Beobachtung der wechselseitigen Beziehung und Einflußnahme zwischen grundsatzpolitischer Debatte und der Behandlung der Erziehungsziele von großer Bedeutung. Die Verwirklichung schulischer Erziehungsziele ist von staatlichen Vorgaben abhängig, Einstellungen und Haltungen wiederum, die der Staat beim Bürger voraussetzen muß, um eine freiheitliche Staats- und Gesellschaftsordnung existenzfähig zu halten, werden vom Bildungswesen entscheidend geprägt. In beiden Fällen sind junge Menschen der Hauptadressat der jeweiligen Bemühungen. Jugenddebatte, Werterziehung und Grundwertediskussion gehören zusammen.

1.3. Die Rolle der außerparlamentarischen Opposition und ihrer Nachfolgeerscheinungen

Als auslösendes Moment für die ordnungspolitische

Grundsatzdebatte über das richtige "System" für eine menschengerechte Gesellschaft, in deren Folge sich dann die geschilderte Grundwerte-Diskussion entwickelte, werden weithin die außerparlamentarische Opposition und ihre Folgeerscheinungen angegeben. Daran ist sicher richtig, daß mit dem Auftreten der APO einer breiteren Öffentlichkeit erstmals vor Augen geführt und bewußt wurde, daß der, insbesondere seit dem Godesberger Programm der SPD, vermutete allgemeine Grundkonsens, so unangefochten gar nicht existierte.

Es muß in dem hier zu behandelnden Zusammenhang darauf verzichtet werden, eine umfänglichere Darstellung der "Neuen Linken" zu geben. Es können nur die Aspekte kurz angesprochen werden, denen im Hinblick auf aktuelle Probleme der Werterziehung besondere Bedeutung zukommt.

1.3.1. Die Freisetzung eines "Anti-Potentials" zur bestehenden politischen und gesellschaftlichen Ordnung

Durch die nach dem Zustandekommen einer Großen Koalition zwischen Unionsparteien und SPD entstandene politische Konstellation war es einer, offenkundig seit längerer Zeit bereits virulenten "Anti-Haltung" gegen die politische Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland, möglich, ohne sofortige unzweideutige Preisgabe des eigenen ideologischen Hintergrunds an die Öffentlichkeit zu treten. Dabei konnte man sich auf das Argument stützen, einem durch die parlamentarische Situation gegebenen Kontrolldefizit entgegenzuwirken und so eine Solidarisierung auf der vorgeblichen Grundlage

demokratischer Kontrolle erreichen, die weit über die Personenkreise hinausreichte, die bereit waren, die inhaltlichen Vorstellungen der "Neuen Linken" mitzutragen.

Unter Aspekten der Werterziehung war dies vielleicht der bedeutsamste Ansatzpunkt: Daß es möglich war, inhaltliche Positionen, die mit der Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland nicht vereinbar waren und sind und die ein unserer Verfassung fremdes Menschenbild voraussetzen, unter dem Vorwand, Demokratie von der Basis her erst zu ermöglichen, an eine ganze Generation von Schüler und Studenten heranzutragen und damit für Konfusion im Bereich politischer Werte zu sorgen.

1.3.2. Die Entwicklung systemfeindlichen Potentials

Dieser Mechanismus, der heute noch wirksam ist, hat nach 1969, als im Parlament das Rollenspiel wieder in übliche Bahnen zurückgekehrt war, vor allem im Bereich der "Studentenbewegung" und der Nachfolgeerscheinungen zur Konsolidierung eines breitgefächerten Spektrums von "Systemgegnern" geführt. Diese haben mit den Vorläufern der APO insbesondere den Umstand gemein, daß sie sich auf eine Breite der Resonanz gerade bei jungen Menschen stützen können, die über weltanschauliche Bekenntnisse hinaus reicht. Häufig besteht die Gemeinsamkeit weniger in einer ideologischen Übereinstimmung als vielmehr in der Auswirkung einer "idealistischen Grundhaltung", der man zu lange nahegebracht hat, mit dem "herrschenden System" verbinde sich Egoismus und Utilitarismus, so

daß alles was dagegen stehe, automatisch ethisch und moralisch anspruchsvoller sei. Insofern geht es im Sinne von DUTSCHKE nicht nur um den langen Marsch durch die Institutionen, sondern auch um die langfristige Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen, die ebenso systemverändernd wirken wie sie Grundlagen für den Aufbau einer anderen Gesellschaft sein sollen.

1.4. Die Bedeutung eines Defizits an ordnungs- politischem und wertbezogenem Bewußtsein

Damit wird ein Schwachpunkt der Position deutlich, die sich unserer verfassungsmäßigen Ordnung verpflichtet weiß: Offenkundig hat man es über eine allzu lange Zeit hinweg versäumt, jungen Menschen deutlich zu machen, welche anspruchsvollen und hart erkämpften Werte und Ideale unserer Staats- und Gesellschaftsordnung zugrunde liegen.

Ein engagierter und freiheitlich denkender Schriftsteller wie Reiner Kunze hat dies in einem Fernsehinterview nach seiner Übersiedelung in den Westen auf die kurze und bündige Formel "Sie wissen nicht, was sie haben" gebracht. Dies weist darauf hin, daß weniger die durchschlagende Wirkung z.B. der Frankfurter Schule und ihrer "kritischen Theorie" für die Verschiebung im Wertbewußtsein der jungen Generation verantwortlich zu machen ist, als vielmehr das Versäumnis, der jeweils nachwachsenden Generation deutlich zu machen, warum das Erwachsenwerden in dieser

Gesellschaft und die Integration in sie, die Identifikation mit einer Ordnung bedeutet, die höchste ethische Postulate mit einem Maximum an Wohlstand für breiteste Bevölkerungsschichten zu verbinden in der Lage ist, - vorausgesetzt man versteht sie zu handhaben.

1.4.1. "Materialismus" als Entschuldigungsgrund

Damit ist zugleich das Stichwort gegeben für einen Entschuldigungsgrund, mit dem das Defizit an wertmäßigem Bewußtsein kaschiert werden soll: Die Behauptung nämlich, daß die Hinwendung zu materiellen Ansprüchen eine typische Reaktion der Kriegsgeneration auf ihre Erlebnisse und im übrigen auch durch die Entwicklung der hochindustrialisierten Massengesellschaft zwangsläufig bedingt sei.

An dieser Annahme ist so gut wie alles falsch: Weder erstreckt sich der inkriminierte Materialismus ausschließlich auf Generationen, die Not und Entbehrung erfahren haben, noch darf übersehen werden, daß gerade die moderne Industriegesellschaft auf eine Fülle ethischer Faktoren angewiesen ist: Weder die Arbeitsteiligkeit der modernen Gesellschaft noch der Sozialstaat können sich entfalten, wenn nicht z.B. Leistungsbereitschaft und Verantwortung für den/ die Mitmenschen die Voraussetzungen auch in wertbezogenem Zusammenhang, und nicht nur im wirtschaftlichen Funktionieren, schafft.

1.4.2. Die irrtümliche Unterstellung eines wertemäßigen "Grundkonsens"

Eine Entwicklung heute weithin bedauerter, materialistischer oder systemfeindlicher Haltungen konnte sich über lange Zeit aber nur vollziehen angesichts der Tatsache, daß ein Grundkonsens in Wertfragen vorausgesetzt wurde, der tatsächlich nicht gegeben war.

Bereits die Protokolle der Beratungen über die Bayerische Verfassung von 1946 machen deutlich, daß eine Gemeinsamkeit in der Ablehnung der Schreckensherrschaft des Dritten Reiches zwar zu verbalen Angleichungen führen konnte, daß damit aber nicht alle Gegensätzlichkeiten in der Entwicklung der abendländischen Geistesgeschichte aus der Welt geschafft werden konnten.²³ So konnte es nicht ausbleiben, daß der Verfassungstext häufig zum Formelkompromiß degradiert wurde und sich unter dem weiten Mantel verfassungsrechtlicher Formulierungen Auffassungen etablierten, die Wertorientierung und -erziehung faktisch unmöglich machten, - und dies nicht aus Systemfeindlichkeit, sondern aus Indifferenz, die glaubte, Verbindlichkeiten und Bindungen aufheben zu können ohne damit staatliche Grundlagen in ethischer und moralischer Hinsicht preiszugeben.

In der Auseinandersetzung mit der "Neuen Linken" resultierte aus dieser Ausgangssituation eine entscheidende Schwäche der verfassungskonformen Argumentation: Zwar war es ohne weiteres möglich, die marxistischen Grundlagen und das Verhaftetsein in Denkkategorien des 19. Jahrhunderts für die "Neue Linke" nachzuweisen²⁴, - für viele junge Menschen mangelte

es dieser Argumentation aber deshalb an innerer Glaubwürdigkeit, weil sie eine fundamentale Positiv-Darlegung unserer Gesellschaftsordnung erwarteten und nicht lediglich eine gekonnte und versierte Widerlegung der politischen Herausforderung durch die APO und ihrer Folgeeinrichtungen.

Auf einen einfachen Nenner gebracht: Am Ende wußten viele junge Leute zwar, warum Neomarxismus keine glaubwürdige und zukunftssträchtige Alternative sein kann, aber lange noch nicht, welche Positiv-Werte unsere Staats- und Gesellschaftsordnung verteidigungs- und lebenswert machen.

1.5. Der neue Stellenwert der Werterziehung

Will man aus den dargestellten Sachverhalten Konsequenzen ziehen, die eine innere Stabilisierung der vom Grundgesetz und den Länderverfassungen vorgesehenen staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung zum Ziele haben, so wird der Umsetzung von Grundwerten und Bildungszielen in der Erziehungsarbeit aller Bildungsinstitutionen, insbesondere aber der Schulen, in Zukunft eine Bedeutung zukommen, die hinter dem Wissensvermittlungsauftrag nicht zurückbleiben darf.

Im Rahmen seiner Deutschlandreise hat PAPST JOHANNES PAUL II. am 19. November 1980 im Herkulessaal der Residenz in München vor Publizisten und Künstlern zu kunstpolitischen Fragen Stellung genommen. Dabei war er, im Rahmen einer Erörterung der Rolle der Darstel-

lung des Guten und des Bösen in der Kunst zu der Feststellung gelangt, die Darstellung des Bösen sei kein Selbstzweck, sondern diene einer Aufrüttelung des Menschen zum Wandel seines Verhaltens zum Guten hin. Die Feststellungen des Papstes gipfelten in dem Satz: "Dies ist nicht nur Ruf und Mahnung der Kirche, es ist Aufgabe der Kunst und Publizistik in allen Bereichen".²⁵

In den Ausführungen des Papstes steckt, wenn auch leicht verborgen, der Hinweis auf eine pädagogische Funktion der Kunst.

Der hier für die Kunst geäußerte Gedanke ist auch auf die Erziehung und das Eingehen auf Fragen nach dem Sinn des Daseins und damit um die Werterziehung in unserem Bildungswesen übertragbar: das Fehlen von Sinnvermittlung und die mangelnde Bereitschaft, aktiv zur Bereitstellung von Hilfen für junge Menschen bei dem Bemühen der Sinnfindung und der Wertorientierung mitzuarbeiten, stellt eine Verweigerung der Integrationshilfe durch die Repräsentanten dieser Staats- und Gesellschaftsordnung dar, - da darf es nicht verwundern, wenn die betroffenen jungen Menschen ihrerseits die große Verweigerung proklamieren. Daß zur Erfüllung pädagogischer Verantwortung mehr gehört als die Beschränkung auf den Stoff ist sicherlich keine neue Erkenntnis heutiger Pädagogik. Bereits die klassische griechische Philosophie war mit dieser Problemstellung vertraut.

ARISTOTELES meinte: "Welches die richtige Erziehung ist und wie man erziehen muß, darf nicht im Unklaren bleiben, denn gegenwärtig ist man noch über die Gegenstände der Erziehung uneins. Es besteht kein Konsens über das, was die Jugendlichen lernen sollen, weder

hinsichtlich der rechten Lebensführung, noch hinsichtlich der besten Lebensform. Auch ist noch nicht klar, ob die Erziehung mehr auf die Ausbildung des Verstandes oder die des Charakters berechnet sein muß.... In Bezug auf die zur sittlichen Haltung (Tugend) führenden Bildungsinhalte besteht auch noch keineswegs Übereinstimmung, weil gleich von vorneherein darüber, was als sittliche Haltung gelten soll, keineswegs alle denselben Begriff haben, so daß sie dann natürlich auch in der Realisierung (Übung) der Tugend uneins sind."²⁶

Bereits vorher hatte PLATO festgestellt: "Wenn Väter ihre Kinder einfach gewähren und laufen lassen, wie sie wollen.... wenn Söhne ihre Eltern weder scheuen noch sich um ihre Worte kümmern..... wenn Lehrer vor ihren Schülern zittern.... statt sie sicher einen geraden Weg zu führen.... wenn es soweit ist, daß sich die Alternden unter die Jungen stellen und ihre Albernheiten und Ungehörigkeiten übersehen oder gar daran teilnehmen, damit sie ja nicht den Anschein erwecken, als seien sie auf Autorität versessen.... wenn auf diese Weise die Seele und die Widerstandskraft der Jungen allmählich mürbe werden.... wenn sie aufsässig werden und nicht mehr ertragen, daß man ein klein wenig Unterordnung von ihnen verlangt.... wenn sie am Ende dann auch die Gesetze verachten.... dann ist das der schöne und jugendfrohe Anfang der Tyrannis."²⁷

Die Veröffentlichung des obengenannten Plato-Zitats in einer Publikation des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus²⁸ führte zu einer heftigen öffentlichen Kontroverse. Diese machte nicht zuletzt

auch deutlich, daß für die Erörterung einer solchen Fragestellung ein erhebliches Bedürfnis bestand²⁹, und daß die Beschäftigung des Bayerischen Staatsinstituts für Schulpädagogik mit den in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung niedergelegten Bildungs- und Erziehungszielen eine folgerichtige und notwendige Konsequenz war.³⁰

Mit den Zitaten der beiden griechischen Philosophen kommen zwei klassische Forderungen an die Pädagogik zum Ausdruck, die auch heute noch Gültigkeit beanspruchen können: Die Forderung, Lebenshilfe durch Wertorientierung zu geben und die Forderung, Werte und Haltungen durch persönliches Beispiel erfahrbar zu machen.

Wenn dies in regelmäßigen Abständen verdrängt zu werden droht, so wohl nicht zuletzt, weil das persönliche Bekenntnis, nicht nur vom Lehrer, auch vom Hochschullehrer, Mut erfordert und weil es allemal einfacher und leichter ist, sich auf die "reine" Wissensvermittlung zurückzuziehen. Pädagogik wird sich daher allgemein und Erziehung in der Schule konkret, stärker ihrer Erziehungsaufgabe bewußt sein müssen. Dies bedeutet, daß der unfruchtbare und konstruierte Gegensatz zwischen "präskriptiver" und "deskriptiver" Pädagogik der Überzeugung Platz machen muß, daß Erziehung und die Wissenschaft davon sich nicht auf einen "neutralen" Standpunkt zurückziehen können. Bei der Erziehung junger Menschen geht es nicht darum, Problemstellungen der Erkenntnistheorie im Bereich von Sinnfragen unverbindlich und freibleibend einem interessierten Publikum vorzustel-

len, sondern vielmehr um die Aufgabe, neben wissenschaftlicher Grundlegung auch durch die Darstellung und Weitergabe von Haltungen und Einstellungen Hilfen für die persönliche Orientierung und Entwicklung anzubieten³¹.

Dazu bedarf es nicht der Suche nach neuen Werten und Erziehungszielen, sondern des Bekenntnisses der Institutionen des Bildungswesens zu ihrer erzieherischen Aufgabe, der Bereitschaft der Pädagogik, ein Selbstverständnis zu offenbaren, das einer Wissenschaft, die sich um den Menschen und nicht um Sachen dreht, eine entsprechende, auf das ganze Wesen des Menschen bezogene Prägung verleiht, ohne deswegen gleich persönliche Auffassungen mit wissenschaftlichen Beweisführungen zu vermischen und des Mutes der Erzieher, sich zu persönlichen Entscheidungen im Wertebereich zu bekennen.

So verstanden stellt eine Erziehung nach Grundwerten und verfassungskonformen Bildungszielen für den einzelnen eine notwendige Orientierung für die persönliche Sinnfindung und für Staat und Gesellschaft eine unverzichtbare Voraussetzung für staatliche Existenz dar.

1.6. Die Notwendigkeit der Überprüfung des institutionellen Zusammenwirkens der Erziehungsträger

Gegenwärtig liegt, wie unter 1.1.3. dargestellt, keine umfassende Theorie der Wertentwicklung bei jungen Menschen vor. Eine solche Theorie könnte erst auf der

Grundlage umfangreicher und interdisziplinär angelegter Forschungsarbeiten entwickelt werden. Infolgedessen kann z.Zt. auch kein pädagogisches Konzept vorgelegt werden, das unter Einbeziehung aller notwendigen Aspekte eine Handlungsanweisung für alle Erziehungsträger, die auf Wertbildung und Sinnfindung einwirken, geben könnte.

Notwendig und möglich ist jedoch ein Ansetzen in kleineren und überschaubaren Bereichen bzw. ein Einsetzen mit Fragestellungen dort, wo konkrete Regelungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten bestehen: Die Gesamtheit der wichtigsten Erziehungsträger - Elternhaus, Schule, Medien und Einrichtungen des nichtformalisierten Bildungsbereichs bzw. Freizeitbereichs - läßt sich unter verschiedenen Gesichtspunkten intern zuordnen. Verfassungsrechtlich unbestritten, wenn auch neuerdings durch die Neuregelung des elterlichen Sorgerechts z.T. in Zweifel gezogen, ist das umfassende Recht und die umfassende Verantwortung der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder³². Hier, wie auch im Bereich des nichtformalisierten Bildungswesens bzw. der Freizeitorganisationen sind die Einwirkungsmöglichkeiten des Staates begrenzt. Im Gegensatz dazu liegt der formalisierte Teil des Bildungswesens (Schule, Hochschule) im Bereich unmittelbarer staatlicher Regelungstätigkeit, - ein Teil, der einflußreichste, der Medien steht in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, - in Bayern sogar aufgrund verfassungsrechtlicher Bestimmungen.

Es gibt also zwei herausragende Bereiche mit erzieherischer und werteprägender Einwirkung, die dem öffentlichen Bereich angehören, für deren organisatorische Gestalt und inhaltliche Aufgaben der Staat

unmittelbare und durch regelnde Tätigkeit wahrzunehmende Verantwortung trägt: Schule und öffentlich-rechtlich organisierte elektronische Medien.

Die institutionelle Zuordnung beider Bereiche in Erziehungsfragen und ihre Handhabung in der Praxis des Alltags, vor allem aber die von ihnen ausgehenden erzieherischen und Werte prägenden Einflüsse sind nachfolgend einer eingehenden Untersuchung zu unterziehen: sie beinhalten zu einem wesentlichen Teil aktuelle Problemstellungen in der Werterziehung.

WASEM hat bereits frühzeitig auf die untrennbare Verbindung zwischen der Fernsehpädagogik als Teil der Freizeitpädagogik und einer gut fundierten allgemeinen Pädagogik hingewiesen.³³ Die notwendigen institutionellen Konsequenzen sind bislang offenkundig leider nicht gezogen worden.

1.7. Das Verhältnis Schule - Medien als besonders aktuelle Problematik

Ebenfalls WASEM hat in seiner Publikation "Medien der Schule - Impulse für moderne Lehr- und Lernmittel"³⁴ einen mutigen und engagierten Beitrag zur Förderung schulischer Kommunikationsfreudigkeit geleistet. Auch hier fehlt bislang die notwendige allgemeinpädagogische und schulpädagogische Reaktion. Die Erörterung des Themas konzentriert sich offenkundig mehr auf die Förderung der Lerntechnik als der Lernfreude.

Immerhin kann festgestellt werden, daß die Politik dieser Fragestellung nicht mehr so unentschlossen gegenübersteht, wie dies bislang den Anschein haben mochte.

Der Parteitag der CSU vom 10./11. Juli 1981 beschäftigte sich in seinem Arbeitskreis I mit dem Thema "Familie, Schule, Medien - Konkurrenten oder Partner ?" Die Problematisierung der Beziehungen der genannten Institutionen ist zwar keine Erfindung der CSU, stellt aber in Bayern das bislang aktuellste Beispiel für die Diskussion offener Fragen in diesem Problemkreis vor einem repräsentativen politischen Hintergrund dar. Für die Behandlung der hier zu erörternden Fragestellung war diese Veranstaltung in zweierlei Hinsicht besonders interessant: Zum einen, weil von Seiten der Referenten (Staatsminister Prof. Dr. Hans Maier, Prof. Dr. Gerhard Schmidtchen, Prof. Dr. Eberhard Witte), weniger in der folgenden Aussprache, ein präziser Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion gegeben wurde³⁵, zum anderen, weil hier eine Regierungspartei sich zur Verantwortung einer politischen Kraft für die Regelung offener Fragen im Verhältnis Elternhaus, Schule und Medien bekannte. Die von der bayerischen Regierungspartei gezogenen Konsequenzen lassen sich im wesentlichen auf folgenden Nenner bringen: "Die Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen Familie, Schule und Medien wird ein Dauerthema bleiben. Dabei ist insbesondere herauszuarbeiten, daß in Erziehungsfragen der Familie absoluter Vorrang gebührt. Das staatliche Recht zur Ge-

staltung des Schulwesens bedingt ein Recht und die Pflicht zur Mitwirkung an der Erziehung, es kann aber die Verantwortung der Eltern nicht ersetzen. Die Medien müssen, angesichts der von ihnen ausgehenden erzieherischen Wirkungen, sich verstärkt ihrer Verantwortung bewußt werden und dabei insbesondere berücksichtigen, daß sie kein Recht haben, namentlich in öffentlicher Trägerschaft, gegen die Erziehungsaufgaben von Elternhaus und Schule negativen Einfluß zu nehmen. Aufgabe der Medien müßte hier fördernde Unterstützung sein. Die Partnerschaft von Familie, Schule und Medien muß geprägt sein von der Bereitschaft, den Verantwortungsbereich des jeweils anderen zu respektieren. Nur so kann sichergestellt werden, daß die Fähigkeit erzieherisch zu handeln mit der Fähigkeit, erzieherische Verantwortung zu übernehmen, zur Deckung gebracht werden kann.... Familie und Schule müssen ihre besonderen Möglichkeiten der Erziehung durch persönliche Begegnung nutzen. Für die Schule bedeutet dies die Notwendigkeit der Begrenzung der Stofffülle und eine verstärkte Berücksichtigung der Bildungs- und Erziehungsziele der Bayerischen Verfassung im unterrichtlichen Geschehen.

Kern einer Medienpädagogik in der Schule und Elternhaus muß die Erziehung zur Realität sein, das heißt, die Fähigkeit, Medienrealität und Realität zu unterscheiden, um so den Zugang zur Wirklichkeit zu erhalten.

In einer Welt suggestiver Bild- und Toneindrücke gewinnt die Erziehung zur Sprache, zur Sprachfähigkeit, zur Sprache als Grundlage gegenseitigen Verstehens

und zur Ordnung der Vorstellungswelt eine unverzichtbare Bedeutung. Sie ist Grundlage einer Erziehung zu und mit Kultur, die uns das Entstehen kognitiv dressierter Proleten ersparen soll. Die hier vor uns liegenden Aufgaben sind politische Gestaltungsaufgaben, die nicht durch ein Treibenlassen der Entwicklung gelöst werden können. Verantwortungsvolle Politik kann sich nicht darauf beschränken, technische und gesellschaftliche Entwicklungen zu beschreiben, sie muß ordnend mitgestalten".³⁶

Damit ist die unter 1.6. dargelegte Fragestellung auch politisch aktualisiert.

Eine Klärung der wechselseitigen Aufgaben in Bildungs- und Erziehungsfragen zwischen Schule und Rundfunk ist unverzichtbare Voraussetzung für die Bewältigung der vor uns liegenden Aufgaben der Werterziehung in einer - innerlich wie äußerlich - gefährdeten Gesellschaft.

2. Werterziehung und Pluralismus

Die im Zusammenhang mit Grundsatzdiskussionen immer wieder gestellte Frage nach dem Wesensgehalt des in unserer Verfassung verankerten weltanschaulichen Pluralismus, könnte dazu verleiten, dieses Problem sozusagen routinemäßig abzuhandeln mit dem Hinweis, der Staat habe sich aus Fragen der Wertsetzung herauszuhalten, das Ganze sei keine durch den Staat zu be-

handelnde Problematik. In diesem Sinn zitiert MAIER³⁷ Bundeskanzler SCHMIDT "Nur das, was in der Gesellschaft an ethischen Grundhaltungen tatsächlich vorhanden ist, kann in den Rechtssetzungsprozeß eingehen, kann als Recht ausgeformt werden"³⁸ und J.C. BLUNTSCHLI ".... die beiden entscheidenden Mächte, welche das sittliche Leben bestimmen und bedingen, der göttliche Geist und der individuelle Menscheng Geist, sind außerhalb des Staatsbereichs. Das Reich der Sittlichkeit ist viel umfassender als das Reich des Staates. Wenn der Staat dasselbe beherrschen will, so überschreitet er die Schranken, die ihm gesetzt sind und wirkt schädlich für die Sittlichkeit."³⁹

Mit MAIER und seiner Kritik an solcher frühliberalen Nicht-Interventionsposition ist zu fragen: "Will man den heutigen Staat, einen Staat der immer noch wachsenden Aufgaben, mit jener vergleichsweise freundlichen Frühform des modernen Leviathan gleichsetzen- den heutigen Staat, der in einem früher unvorstellbaren Maß als Lenker, Schlichter, Umverteiler des sozialen Lebens auftritt, der erzieht, fördert, subventioniert, stabilisiert, ausgleicht und mit dem Bürger - ganz außerhalb altmodisch-berechenbarer "Eingriffe" - in einer Unzahl subtiler do-ut-des-Geschäfte Umgang pflegt? Kann man sich wirklich vorstellen, daß dieser Staat keine andere Schranke kennt als die der Freiheit des Bürgers (wo er eingreift) oder der Gleichheit (wo er fördert)? Gibt es für ihn keine Wertbindung in den weiten Bereichen,

wo er diffusen Einfluß ausübt und wo heute seine eigentlichen, schwer überschaubaren Wirkungen liegen, tappt er da wirklich wertblind einher, ein riesiger Golem mit tönernen Füßen und ohne Augenlicht?"⁴⁰

2.1. Weltanschaulicher Pluralismus im modernen Staat

Damit wird deutlich, daß die Frage nach dem Wesensgehalt und der wechselseitigen Beziehung von weltanschaulichem Pluralismus in der Gesellschaft und diesbezüglicher Neutralitätspflicht des Staates einerseits sowie die Frage, ob dadurch im Bereich der Wertorientierung ebenfalls Neutralität bzw. Indifferenz des Staates geboten oder hier eine Bindung an Werte sogar erforderlich ist, zu den Grundproblematiken des modernen Verfassungsstaates gehört.

Ein Spannungsverhältnis wie es zwischen weltanschaulicher Neutralität und wertmäßiger Bindung im vorliegenden Fall besteht, ist in den Aussagen des Grundgesetzes im übrigen kein Einzelfall. Ähnliches gilt z.B. im Verhältnis von Personalität und Solidarität oder von Freiheit und Gleichheit.⁴¹ Die Väter des Grundgesetzes haben sich in all diesen Fällen wohl von der Überzeugung leiten lassen, daß es besser sei, Widersprüche und Gegensätze im Wesen des Menschen und in seinem gemeinschaftsbezogenen Verhalten durch die Verfassung als gegeben zu akzeptieren, als durch einseitige Festlegung auf bestimmte Positionen (z.B. entweder Freiheit oder Gleichheit) den Menschen zu verbiegen. Nicht nur, aber auch aus diesem Grunde ist es nicht überzeugend,

wenn durch das Grundgesetz an den Anfang aller Vorschriften die Würde des Menschen, seine freie Entfaltung und der Gleichheitsgrundsatz (besser: das Prinzip Gerechtigkeit) gestellt wird.

2.1.1. Die Grundlegung der Problematik in Art. 4 GG

Die für das Spannungsverhältnis von weltanschaulicher Neutralität und wertmäßiger Bindung entscheidende Norm des Grundgesetzes ist Art. 4 I. Er lautet: "Die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses ist unverletzlich."⁴²

Nach herrschender juristischer Lehre bedingt diese Vorschrift die weltanschauliche Neutralität des modernen Staates ebenso wie ein Toleranzgebot.

"Was die Grundorientierung des Staates in weltanschaulichen Fragen anbelange, so sei Art. 4 eine von jenen Vorschriften, die von der Verfassungsrechtslehre herangezogen werden, um die Eigenschaft des modernen Staates als eines weltanschaulich neutralen Staates zu begründen. Ein Staat, der sich zu den Grundsätzen der Glaubens- und Gewissensfreiheit bekennen könne, zumindest in einer gesellschaftlichen Umwelt, in der es die unterschiedlichsten Formen religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen gebe, keine andere Verhaltensweise an den Tag legen als die der Neutralität, die sich zunächst in der grundsätzlichen Haltung der Toleranz äußere. Wenn es dem Staat im individualrechtlichen Bereich versagt sei, einzelne religiöse oder weltanschauliche Überzeugun-

gen zu verbieten, zu bekämpfen oder auch nur von Staats wegen abzulehnen, so sei das - im allgemein staatspolitischen Bereich - unmittelbar gleichbedeutend mit einem verfassungsrechtlichen Toleranzgebot".⁴³

2.1.2. Die Verdeutlichung der Problematik im Bezug zu anderen Verfassungsnormen

Aus dem Gebot der weltanschaulichen Neutralität allerdings analog auf eine wertmäßige Neutralität zu schließen, wäre voreilig. Der Kommentar von Maunz-Dürig-Herzog zu Art. 4 GG weist zu Recht darauf hin, daß diese Bestimmung in engem Zusammenhang mit mehreren Grundrechtsnormen, insbesondere Art. 1 und 2, gesehen werden muß und stellt fest:

"Aber schon bei der Frage, ob damit zugleich auch ein Indifferenzgebot aus der Verfassung herausgelesen werden muß, treten Schwierigkeiten auf. Eine Indifferenz in dem Sinne, daß es dem Staat verboten wäre, sich inhaltlich zu der einen oder anderen weltanschaulichen Denomination zu bekennen, d.h. in dogmatischen Fragen Stellung zu beziehen, ergibt sich weder aus dem soeben Gesagten noch unmittelbar, und die weltanschauliche Neutralität des Staates ist an ihrer französischen Wiege ursprünglich ja auch nicht anders verstanden worden denn als Rückzug des Staates aus der Entscheidung bzw. Mitentscheidung solcher dogmatischer Fragen. In dem Maße jedoch, in dem eine Verfassung wie das Grundgesetz sowohl in grundrechtlichen als auch in staatskirchenrechtlichen Verbürgungen auch die äußere Akti-

vität des Menschen auf weltanschaulicher Grundlage und überdies die Aktivität von Weltanschauungsgemeinschaften garantiert, wird ihm eine vollständige Indifferenz schlechterdings unmöglich. Gerade der demokratische Staat, der sich in allen Bereichen den gesellschaftlichen Gruppen konfrontiert sieht und weitgehend auf Zusammenarbeit mit ihnen angewiesen ist, ist an einer solchen umfassenden Indifferenz schon von Verfassungen wegen gehindert."⁴⁴

Es ist aber nicht nur die Kooperation mit weltanschaulich gebundenen Gruppen, die den Staat wertmäßig binden kann, es zeigt sich auch, daß eine Reihe von Grundrechtsnormen darauf angelegt ist, daß sie vom Bürger selbst in einer Weise gehandhabt werden, die Bindungen an Werte voraussetzt, - nicht alle Schranken gegen Mißbrauch können durch staatliche Intervention in geeigneter Weise gewahrt werden. Das das Grundgesetz prägende Menschenbild geht nicht von einem wertungebundenen, ausschließlich seine eigenen Zwecke verfolgenden Solipsisten aus. Es verbindet den Menschen und seine Würde mit dem Gedanken der Wertgebundenheit:

"Die normative Aussage des objektiven Verfassungsrechts, daß die Würde des Menschen unantastbar ist, beinhaltet eine Wertaussage, der ihrerseits aber eine Aussage über eine Seinsgegebenheit zugrundeliegt."⁴⁵

Dies geht auch aus Art. 2 I hervor, der bestimmt: "Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt."⁴⁶

Die Schranke des "Sittengesetzes", der die freie Entfaltung hier unterworfen wird, legt ebenfalls nahe, den Staat des Grundgesetzes als einen wertgebundenen zu verstehen, ebenso das Postulat, durch die Entfaltung der eigenen Person nicht die Rechte anderer zu verletzen. Ein Bürger, der in Anerkennung von Wertbindungen mit seinem Handeln zur Verwirklichung der Vorstellungen unserer Verfassung beiträgt, kann in einem Staat aber nur dann erzogen werden, bzw. sich entfalten, wenn dieser für Werte eintritt und sich nicht indifferent verhält.

2.2. Die Position des Grundgesetzes im Gegensatz zur Weimarer Verfassung

Im Gegensatz zur Weimarer Republik wird die Bundesrepublik Deutschland als "wehrhafte Demokratie" bezeichnet. Dies bedeutet, daß unsere Demokratie aus den Erfahrungen der Weimarer Zeit und ihrem Einmünden in die Diktatur des Nationalsozialismus die Konsequenzen zu ziehen versucht, in dem die Ausübung bürgerlicher Rechte und die Wahrnehmung von Pflichten an eine Übereinstimmung mit den Normen der Verfassung gebunden werden und nicht gegen sie gerichtet sein dürfen.

Die einschlägige Bestimmung des Art. 18 GG "Wer die Freiheit der Meinungsäußerung, insbesondere die Pressefreiheit, die Lehrfreiheit, die Versammlungsfreiheit, die Vereinigungsfreiheit, das Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnis, das Eigentum oder das

Asylrecht zum Kampf gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung mißbraucht, verwirkt diese Grundrechte. Die Verwirkung und ihr Ausmaß werden durch das Bundesverfassungsgericht ausgesprochen"⁴⁷ weist wiederum auf eine Wertbindung unserer Verfassung hin als bewußte Antwort des Grundgesetzes auf die Hitlerdiktatur:

Man wollte die entscheidende Schwäche der Weimarer Demokratie, ihre Wertneutralität, die sich in formalen Funktionierungsprinzipien erschöpfte, vermeiden.

Für Weimar ergab sich die absurde Situation, daß sich die Gegner des Weimarer Rechtsstaates im Schutze der Freiheitsrechte und unter Berufung auf sie diesen Rechtsstaat unterlaufen, schmähen, bekämpfen und schließlich zerstören konnten, um dann eben jene Grundrechte zu beseitigen, die man früher im Rechtsstaat für das Zerstörungswerk am Rechtsstaat mißbraucht hatte.

Dieser Erkenntnis wegen hat das Grundgesetz ganz bewußt einen neuen Typ der demokratischen Staatsform geschaffen, für die wir noch die richtige Vokabel suchen. Gemeint ist die Setzung von Werten durch die Verfassung, die im demokratischen Willensbildungsprozeß nicht angetastet werden dürfen, und deren Bekämpfung dazu berechtigt, den Angreifer zu "entpolitisieren" - nicht zu "entbürgerlichen".

"Art. 18 gehört damit wertsystematisch in einen Normenkreis, der von den Unantastbarkeiten des Art. 79 III her verstanden werden muß. In dieser vielleicht interessantesten Norm des Grundgesetzes

werden in einer Art axiomatischer Ewigkeitsentscheidung sogar gewisse Verfassungsänderungen verboten und in die Illegalität gedrängt. Diese ungewöhnliche Selbstbindung des "pouvoir constituant" macht dem Sinn nach die freiheitliche demokratische Grundordnung unabänderlich."⁴⁸

2.2.1. Verfassungspolitischer Wertrelativismus und Nationalsozialismus

Welche Möglichkeiten ein verfassungspolitischer Wertrelativismus für totalitäre und wertverachtende zynische Angriffsstrategien eröffnet, zeigt in exemplarischer Weise ein Zitat von Joseph GOEBBELS aus dem Jahr 1928:

"Wir gehen in den Reichstag hinein, um uns im Waffenarsenal der Demokratie mit deren eigenen Waffen zu versorgen. Wir werden Reichstagsabgeordnete, um die Weimarer Gesinnung mit ihrer eigenen Unterstützung lahmzulegen. Wenn die Demokratie so dumm ist, uns für diesen Bären dienst Freifahrkarten und Diäten zu geben, ist das ihre eigene Sache.... Uns ist jedes gesetzliche Mittel recht, den Zustand von heute zu revolutionieren.... Wir kommen als Feinde! Wie der Wolf in die Schafherde einbricht, so kommen wir."⁴⁹

Ein Staat, der durch seine Grundkonstruktion das Entstehen einer solchen Situation und Gefahr zuläßt, ist auf die Dauer nicht einmal in der Lage, sich selbst als äußeren Rahmen für die Entfaltungsbedürfnisse seiner Bürger zu erhalten. Insofern weist die zitierte Äußerung von SCHMIDT (Anm. 38) auf die mitt-

lerweile für durch die Geschichte widerlegte und eigentlich für überwunden gehaltene Position der Weimarer Verfassung zurück.

2.2.2. Freiheitliches Verfassungsdenken und Wertbindung

OBERREUTER hat in dem Beitrag "Verfassungsverständnis und Konsens in der streitbaren Demokratie" in dem von ihm herausgegebenen Sammelband "Freiheitliches Verfassungsdenken und politische Bildung"⁵⁰ einen ebenso prägnanten wie die wesentlichen Gesichtspunkte umfassenden Überblick über die Diskussion im Spannungsfeld freiheitlich-pluralistische staatliche Verfassung und Konsens auf der Grundlage gemeinsam akzeptierter Wertbindungen gegeben. Ausgangspunkt sind dabei zunächst einmal verfassungsgeschichtliche Überlegungen. In der Tat muß bewußt gemacht werden, welche politischen Auswirkungen es haben mußte, wenn nicht nur Demokratie als Organisationsform entweder ganz abgelehnt oder in der durch die Weimarer Verfassung vorgegebenen Form nicht angenommen wurde⁵¹, sondern darüber hinaus auch keine gemeinsame Vorstellung von den Zwecken und Werten vorhanden war, denen der Staat dienen sollte. Insofern ist der Beobachtung zuzustimmen, daß die Organisationsformen der Weimarer Republik das Dritte Reich zwar nicht provoziert haben, der Entwicklung andererseits aber nicht entgegenstanden.⁵² Es muß aber gleichzeitig hinzugefügt werden, daß demokratische Formen schwer vorstellbar sind, die ein Staats-

wesen auch dann in seinem Bestand erhalten können, wenn ein Staatssinn nicht erkennbar wird.

In diese Richtung zielt auch der Hinweis von OBERREUTER, daß Theodor Heuss im Parlamentarischen Rat davor warnte, die aus dem Dritten Reich herrührende Staatsverneinung so weit treiben zu lassen, daß daraus die Unmöglichkeit der Schaffung eines neuen, funktionsfähigen Staates erwachsen würde.⁵³

OBERREUTER kommt zu dem Ergebnis: "Der verfassungshistorische Neuansatz liegt bei der verbindlich gemachten Absicht, die Unabänderlichkeit der wichtigsten Verfassungsgrundsätze vor Tendenzen demokratischer Selbstaufhebung in Schutz zu nehmen.... Die Legitimation dazu erwächst aus den Wertgehalten des geschützten Verfassungskerns...."⁵⁴

Ob man hartnäckige Selbstbehauptungsversuche anderer Verfassungstheorien, das Desinteresse an solchen Fragen, zunächst angesichts der Notwendigkeit des Wiederaufbaus und später im Zuge des Wohlstands, oder schlicht ein allgemeines Defizit an politischer Bildung und politischem Bewußtsein für den "erstaunlichen" Umstand verantwortlich macht, "daß sich in der Grundwertediskussion seit Mitte der siebziger Jahre die Notwendigkeit herausstellte, gegenüber Versuchen, Staat und Ethik völlig zu trennen, an diese Zusammenhänge zu erinnern"⁵⁵, kann dahingestellt bleiben. Festzuhalten bleibt vorläufig, daß exakt dieser Umstand, wie bereits kurz beschrieben, die Schwäche der verfassungserhaltenden Argumentation gegen die Systemgegner Ende der sechziger Jahre ausgemacht hat, daß Kernbereiche unserer Verfassungs-

ordnung erst im Zuge eines existenzgefährdenden Angriffs wieder ins Bewußtsein gelangten und daß die Reduktion des Verfassungsverständnisses auf ein reines Organisationsprinzip, nicht zuletzt in Verbindung mit der Reduktion des Wissenschaftsbegriffs auf die naturwissenschaftliche Empirie⁵⁶ zu schwerwiegenden Einbußen in der Werterziehung geführt hat. "Das Fazit ist oft gezogen worden: der - um der Humanität und Freiheit willen - weltanschaulich neutrale Staat ist nicht wertneutral. Seine Verfassung kann daher durchaus - umfassend oder partiell - den ethischen Grundkonsens der Nation umfassen".⁵⁷ Dieses Fazit ist aber nicht nur oft zu ziehen, es ist auch ständig zu verwirklichen. Freiheitliches Verfassungsdenken, Toleranz und weltanschauliche Offenheit stehen nicht im Widerspruch zu einem allgemeinen und tragfähigen Konsens in Wertfragen, der auch die Tätigkeit staatlicher Organe bestimmt.

2.2.3. Der "pädagogische Ansatz" in einer wertgebundenen Verfassung

So gesehen könnte man das Grundgesetz und die Länderverfassungen auch als "pädagogische Verfassungen" bezeichnen. In den einschlägigen Schulartikeln z.B. Art. 7 GG und Verfassungsbestimmungen 3. Hauptteil, 2. Abschnitt, "Bildung und Schule" der Bayerischen Verfassung wird nicht nur Organisatorisches geregelt, - namentlich die Bayerische

Verfassung konkretisiert den von OBERREUTER herausgearbeiteten Ansatz der Wertbindung nachdrücklich. Die Koppelung der verfassungsrechtlich notwendigen Herstellung eines gemeinsamen Konsenses auf der Grundlage gemeinsamer Werte einerseits mit der staatlichen Zuständigkeit für Aufsicht über und den Erlaß von Gestaltungsprinzipien für das Schul- und Bildungswesen andererseits, schafft die Voraussetzung für faktische und zielgerichtete Einwirkung im Erziehungs- und Bildungswesen. Diese Einwirkung muß zum Ziel haben, daß die in unserem Bildungswesen vorhandenen erzieherischen Möglichkeiten auf den Wertkonsens der Verfassung hinwirken. Ein Umschlagen von einer freiheitlichen, aber wertgebundenen Ordnung in ein manipulativ-missionarisches System, das in "wohlmeinender Absicht" Indoktrination betreibt, gehört dabei zu den Gefahren, denen unter strikter Orientierung an Pluralismus und Toleranz zu begegnen ist. Diese Aufgabe ist zwar verfassungsrechtlich zu normieren, aber - vor allem - pädagogisch einzulösen.

2.2.4. Die verfassungsgestaltende Aufgabe der Pädagogik

Wenn Wertbindung in der pluralen Gesellschaft umfassende und strikt gewährte Toleranz voraussetzt und wenn Toleranz etwas ist, das abstrakt formuliert und normiert, aber nur konkret erfahren werden kann, so wird hier Erziehung zu einer unver-

zichtbaren Voraussetzung für die Entfaltung der personalen Würde des einzelnen (Art. 1 und 2 GG) und für Bestandfähigkeit einer staatlichen Ordnung (Art. 20 GG), die diese Entfaltung möglich macht und die Rahmenbedingungen hierfür garantiert. Erziehung auf der Grundlage von und zu Wertkonsens zielt dann auf Freiheit und Seinsfindung.

Erziehung und die Wissenschaft von der Erziehung kann dann nicht mehr ein "Sichtreiben" bzw. ein "Sichentwickelnlassen" zum Ziel haben, kann sich nur mehr im wissenschaftlichen Vorfeld als ausschließlich beschreibend verstehen. Im eigentlichen Sinn muß sie sich dann, neben Wissensvermittlung, Darstellung von Sachverhalten und Beschreibung von Einstellungen, im Sinne von Schleißheimer als ein "Ziehen zu einer höheren Stufe des Menschseins"⁵⁸ soz. als ein Wertangebot mit Sogwirkung verstehen. Die philosophisch-pädagogische Frage nach dem Sinn menschlichen Handelns trifft sich hier mit der Verfassungsnorm "Würde des Menschen".

2.2.5. Aufgaben der Erziehung in der inhaltlichen Ausgestaltung allgemeiner Normen

Neben der grundsätzlichen Einbindung der Pädagogik in die verfassungspolitischen Ziele kommt der Erziehungswissenschaft auch eine interpretierende und regulierende Funktion im Hinblick auf die jeweilige Ausformung und Konkretisierung von Grundwerten und Grundrechten zu. MAUERMANN sieht das so: "Der Frei-

raum, den eine freiheitliche Gesellschaftsordnung dem einzelnen Mitglied zur Lebensgestaltung zubilligt, birgt Chancen und Gefahren zugleich.... Anpassung an gemeinsam geteilte Werte und Freisetzung für je individuelle Werte stellen polare Hauptaufgaben der Erziehung dar, deren Ziel der moralisch mündige Bürger ist, d.h. ein Individuum, das aufgrund sachlicher und sozialer Kompetenz bereit und fähig ist, gemäß moralischer Werthaltungen und Prinzipien selbstbestimmend und verantwortlich zu handeln."⁵⁹

Gefordert ist hier die Herstellung eines Gleichgewichts in der Wertverwirklichung, eine "balance of values" durch erzieherisches Wirken. Ihr Gelingen könnte auch Wirkungen erzeugen, die aktuellen Forderungen nach Entstaatlichung und Entbürokratisierung Rechnung tragen: Wo Selbstverwirklichung und zwischenmenschlicher Umgang von einer durch Erziehung bewirkten Selbstbindung geprägt werden, wird der Staat weniger häufig als Gesetzgeber, Träger von von Verwaltungsmaßnahmen oder richterliche Instanz reglementierend in Erscheinung treten müssen. Dies setzt allerdings wertmäßige und erzieherische Inhalte voraus, in denen Freiheit und Selbstverwirklichung nicht als Artikulieren von Ansprüchen, sondern als das Wissen um und als das verantwortliche Gestalten von Bindungen verstanden wird.

2.2.6. Gemeinsamkeiten von Politik und Pädagogik

Folgt man im Verständnis von Politik klassischen Definitionen und begreift man sie, im Gegensatz zu parteilicher Enge, als ein Handlungsfeld, das thematisch alles umfaßt, was die Mitglieder der jeweiligen politischen Einheit in der Gemeinsamkeit ihres Daseins angeht, in das inhaltlich alle möglichen Formen menschlichen Erkennens eingehen und in dem Entscheidungen auch im Bewußtsein und trotz der Unvollständigkeit und der Ungenauigkeit menschlicher Erkenntnis getroffen werden müssen, so ergibt sich eine bemerkenswerte Nähe von Politik und Pädagogik: In der beschriebenen Hinsicht unterscheidet beide "Disziplinen" im wesentlichen nur die Betonung des sozialen Beziehungsrahmens einerseits und des personalen Handlungsbezugs andererseits.

In den Bereichen von Wertbindung und Werterziehung, in denen Politik und Pädagogik, wie dargestellt, in besonderer Beziehung zu einander stehen, bedeutet dies, daß die Tatsache von Setzungen, die - auch - Subjektivität des Erkennens und die Notwendigkeit des Handelns in das jeweilige Selbstverständnis eingehen müssen.

Eine Reduktion des Politischen auf eine Staatsidee ohne Wertbindung und eine Beschränkung der Wissenschaft auf naturwissenschaftliche Empirie (die als solche die nötige Würdigung erfahren muß) würde eine Verarmung der Vorstellung vom Menschen bedeuten. Freiheit und Würde des Menschen fassen auch Irrtum, Ungenauigkeit, Fehlverhalten und Egoismus mit ein.

Durch begriffliche Tricks und Verschiebungen wird am Wesen des Menschen nichts geändert: Wer nach dem Motto "weil nicht sein kann, was nicht sein darf" menschliche Unvollkommenheit aus dem Erkenntnis- und Handlungsbereich verdrängen zu können glaubt, verbreitert nicht die Grundlagen gesicherten Handelns, er schmälert die Möglichkeiten der Erkenntnis. Insofern drängt sich ein Vergleich zu der oft diskutierten und für Zündstoff sorgenden Beziehung von Intellektuellen und Politikern auf: Wo es um den Menschen geht, muß gehandelt werden, Handeln setzt Entscheidungen voraus, diese werden getroffen aufgrund von Wertungen und solche Wertungen stehen in unauflöslichem Bezug zu Fragen nach dem Sinn des Daseins. Hier treffen sich Politik und Pädagogik, hier liegt der Kernbereich und die Problematik der Werterziehung.

3. Die gegenwärtige Situation des Bildungswesens und die Erfüllung des erzieherischen Auftrags

Wie vorher dargestellt, hat das Bildungswesen unseres Landes einen allgemeinen erzieherischen Auftrag, der in den normativen Aussagen der Verfassung und in ihrer Wertbindung begründet und durch sie legitimiert ist. Dieser allgemeine aus den Formulierungen der Bundesverfassung abzuleitende Auftrag wird für Bayern durch die Bestimmungen des Art. 131 der Bayerischen Verfassung näher bestimmt. Im Gegensatz zu OPPERMANN⁶⁰ ist dies nicht als eine merkwürdige Besonderheit zu werten, sondern die notwendige Ergänzung und Konkre-

tisierung im Hinblick auf die Einrichtungen des Bildungswesens und ihre innere Gestaltung.

Art. 131 der Bayerischen Verfassung als zentrale Norm für Bildungs- und Erziehungsziele lautet:

"Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen."⁶¹

3.1. Politische Rahmenbedingungen für die Verwirklichung des Erziehungsauftrags im Bildungswesen

Die erzieherische Wirklichkeit eines Bildungswesens wird aber selbstverständlich nicht nur durch normative Ansprüche im Range der Verfassung geprägt, sie ist, vornehmlich im öffentlichen Bereich, auch und nicht zuletzt abhängig von den jeweiligen politischen Rahmenbedingungen, die ihrerseits wieder auf die Bildungspolitik und die dort zu treffenden Entscheidungen einwirken.

Geht man auf die Anfänge der Bildungsreformdiskussion in der ersten Hälfte der sechziger Jahre zurück, so

fällt auf, daß es nicht pädagogische, erzieherische Ideen waren, die den Anstoß zur Reform des Bildungswesens gegeben haben, sondern wachstumspolitische und schulorganisatorische Fragen, die im Laufe der Diskussion immer stärker von gesellschaftspolitischen Vorstellungen überlagert wurden.⁶²

Daneben fällt auf, mit welcher naiver Vertrauensseligkeit sich die Politik professoralen Gutachten auslieferte. Sicher trug dazu entscheidend das außerordentlich hohe Sozialprestige bei, das akademische Würdenträger hierzulande genießen, sicher hat auch die Neigung eine Rolle gespielt, die Objektivitätsgläubigkeit aus der Wissenschaft auch in die Politik zu tragen - wissenschaftliche Analyse sollte die politische Entscheidung ersetzen (vielleicht auch die Verantwortung gegenüber dem Wähler) - trotzdem verbleibt ein rational nur schwer erklärbarer Restbestand an mangelndem politischen Wirklichkeitssinn.

Ähnlich schwer zu erklären ist auch die Tatsache, daß Bildungspolitik in dieser Zeit aus dem ansonsten bei den jeweiligen Parteien und gesellschaftlichen Gruppen gültigen, ordnungspolitischen Rahmen herausgelöst und verselbständigt wurde. Nur so ist zu erklären, daß man erst relativ spät versuchte, politische Planung auf einen finanzpolitisch abgesicherten Sockel zu stellen, - und auch dieser weist heute noch Schwankungen zwischen den einzelnen Bedarfsschätzungen auf, die Haushaltspolitiker in anderen Bereichen kaum zulassen würden.⁶³

"Seitensprünge" dieser und anderer Art gab es im übrigen bei allen in den Parlamenten vertretenen Parteien, sie waren kein Privileg der sog. "Reformpar-

teien" SPD und FDP.

Insgesamt kann man festhalten, daß weiteste Bereiche des öffentlich verantworteten Bildungswesens ihrer inneren Struktur nach und entsprechend der Handhabung durch die zuständigen Stellen der staatlichen und kommunalen Verwaltung eher in ein planwirtschaftliches System passen würden als sie der sozialen Marktwirtschaft verwandt wären.

Ein letzter Gesichtspunkt der Sonderbehandlung der Bildungspolitik ist in den enormen haushaltsmäßigen Zuwüchsen zu sehen. Man hat sich die Bildungspolitik in den letzten 20 Jahren unzweifelhaft erhebliche Steuermittel kosten lassen. Der erzieherische Bilanzstrich ist allerdings noch zu ziehen.⁶⁴

3.2. Zum aktuellen Stand der Diskussion um die Bildungspolitik

Sieht man einmal von dem offenkundig immerwährenden Streit der "Bildungsexperten" ab, so ist eine deutliche Ernüchterung gegenüber der Bildungspolitik unverkennbar. Diese ist zwar einerseits auch bedingt durch die kritische Situation der öffentlichen Haushalte am Ende der siebziger und zu Beginn der achtziger Jahre, andererseits werden die Folgen der Abwesenheit eines erzieherischen Konzepts, das die eingeleiteten Maßnahmen hätte tragen können, immer unübersehbarer. Hans MAIER, in der Analyse scharfsinniger und geistreicher Kritiker seines eigenen Hauses und seiner Kollegen im Amt, hat dies vielfach unterstrichen⁶⁵. Welche

Auswirkungen die neue Situation auf die Erziehungsfähigkeit des Bildungswesens hat, ist noch nicht im einzelnen abzusehen. So sehr man es als bedauerlich empfinden mag, wenn man sich auf Inhalte offenkundig erst zu besinnen beginnt, wenn es am Geld und damit an äußeren Gestaltungsmöglichkeiten mangelt, so ist andererseits festzuhalten, daß jetzt immerhin über solche Fragen gesprochen wird. Was aus dieser Chance gemacht wird, liegt bei den Trägern der Erziehung und ebenso bei den Vertretern der Erziehungswissenschaft. Mut zur Erziehung⁶⁶ könnte sich hier - auch im o.g. Sinne der Sparnotwendigkeiten - auszahlen.

3.3. Die Entwicklung der Bildungsreformdiskussion

Will man sich in der gegenwärtigen Situation der Bildungspolitik einen Überblick verschaffen, welche Möglichkeiten einer Einsetzung der Werterziehung in die ihr zukommende Rolle hat, so empfiehlt sich eine kurze Rückblende auf die Faktoren, die die Entwicklung der Bildungsreformdiskussion bestimmt haben. Dabei wird in der Auflistung der einzelnen Faktoren weitgehend der Analyse Hans MAIERS⁶⁷ gefolgt. Dieser hat die Entwicklung der Bildungsreformdiskussion als "Rotation der Konzepte"⁶⁸ bezeichnet und daran anschließend die "Wiedergewinnung des Erzieherischen" gefordert:

"Wir anderen aber, die wir reformieren wollen, aber nicht destruieren, die wir liberal sind, aber nicht

naiv - wir müssen uns fragen, ob wir den mächtigen Einbruch neuer Erziehungsideologien nicht dadurch mitverursacht haben, daß wir uns in den letzten Jahren zu wenig um den Kern von Schule und Hochschule - Erziehung und Umgang - gekümmert haben und nun der Jugend als Antwort auf ihre Fragen nur größere Quantitäten, bessere Technologien im Bildungswesen darbieten können - Steine statt Brot."⁶⁹

Im Mittelpunkt der hier behandelten Fragestellung steht nicht der Wunsch, wertend in die Auseinandersetzung um die konkurrierenden Programme von Parteien und gesellschaftlichen Gruppen zu den seit Mitte der sechziger Jahre diskutierten Themen der Bildungspolitik einzugreifen.

Von Interesse ist hier die Überprüfung der einzelnen Wirkfaktoren im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Erziehung.

3.3.1. Bildungsökonomik

Das Konzept "Bildungsökonomik" und "Bildungsstatistik" war von vornherein nicht auf erzieherische Fragen abgestellt: Im Mittelpunkt der Überlegungen stand dabei vielmehr der Versuch, Wechselwirkungen zwischen Bildungsstand und Qualität der Ausbildung einerseits und Niveau der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit andererseits aufzuzeigen. Nachdem solche wechselseitigen Wirkungen gerade für die moderne Industriegesellschaft nachgewiesen werden konnten, unternahm man den Versuch, durch zielgerichtete Veränderungen

im Bildungswesen und durch Einbeziehung breitester Bevölkerungsschichten (Bildungswerbung) den "Faktor" Bildung als Mittel zur Steigerung des Brutto-sozialprodukts und damit zur Förderung des allgemeinen Wohlstands einzusetzen.

In Deutschland lief die einschlägige Diskussion, nachdem Georg PICHT 1964 "Die deutsche Bildungskatastrophe"⁷⁰ ausgerufen hatte, beinahe ausschließlich unter der Maxime "Steigerung der Abiturientenquote". Es soll an dieser Stelle nicht noch einmal das Fehlurteil PICHTs und die Folgen kommentiert werden, - sie sind hinlänglich erörtert und bekannt. Auch auf die Tatsache, daß diese Diskussion entscheidend dazu beigetragen hat, durch Bildungswerbung, Ausbau des Netzes von weiterführenden Schulen, Verbesserung der Ausstattung der Schulen, Werbung für den Lehrerberuf und Entwicklung der Ausbildungsförderung, materielle Schranken im Zugang zur Bildung und Ausbildung zu beseitigen, sei nur am Rande erwähnt.

Für den hier behandelten Zusammenhang ist von Interesse, daß es sich bei diesem Ansatz der Bildungsreform ausdrücklich um einen Ansatz ohne erzieherische Absicht handelt, der im Grunde von einer geordneten Vorstellungswelt in Erziehungsfragen ausging und darauf aufbauend, eine Steigerung der Effizienz erzielen wollte.

Erzieherische Wirkungen können insofern nur indirekt festgestellt werden. Hans MAIER hat eine erzieherische Nebenwirkung in der Einsicht vermutet, "daß auch der Bildungsbereich kein esoterisches Fachgehäuse sei, sondern - zumals in Zeiten bildungspoli-

tischer Expansion - auf das Wachstum der Wirtschaft und des Sozialprodukts angewiesen war."⁷¹ Diese vermutete erzieherische Wirkung dürfte, soweit sie überhaupt wirksam wird, sich auf Kulturpolitiker beschränken.

Eher dürfte schon vermutet werden, daß erzieherische Wirkungen von der Tatsache ausgehen, daß eine steigende Zahl junger Menschen durch den Besuch weiterführender Schulen in immer kürzerer Zeit sich vom Bildungs- und Sozialstatus ihrer Familie entfernen. Sozialer Aufstieg und Mobilität könnten so möglicherweise auch durch ein Defizit an Kommunikation erkaufte werden. Das hätte dann allerdings gerade in einem Bereich Konsequenzen zur Folge, der für die Weitergabe von Werthaltungen besonders prädestiniert ist.

3.3.2. Bildung ist Bürgerrecht

Die von Ralf DAHRENDORF formulierte Forderung "Bildung ist Bürgerrecht"⁷² war ebenfalls, allerdings aus anderen Gründen als die Bildungsökonomik, auf die "Aufdeckung und Wegräumung von Bildungsbarrieren sozialer und regionaler Natur"⁷³ gerichtet. Insofern gilt im Hinblick auf Erziehung das vorher gesagte.

Darüberhinaus beinhaltet sie aber einen Ansatz der, nicht nur aber auch, für den erzieherischen Bereich, negative Rückwirkungen bedeuten konnte. Dieser bestand darin, daß die Ansprüche, die gegen den Staat im Zuge der Forderung "Bildung ist Bürgerrecht" ge-

richtet wurden, sich bald nicht mehr auf die vom Staat gewährleisteten bestmöglichen Rahmenbedingungen beschränkten, sondern auch ein Recht auf "Gebildetwerden" meinten. "Ihr anspruchsrrechtliches Denken reduzierte zugleich den Bildungsvorgang schematisiert auf einklagbares subjektives, öffentliches Recht, - im Zeitalter staatlicher Bildungsplanung eine kaum mehr zeitgemäße frühliberale Vorstellung. Die bis heute (1972, Anm. d. Verf.) nicht völlig überwundene Vorstellung, der Erziehungsvorgang bestehe wesentlich im Abrufen staatlicher Leistungen ohne eigenes Zutun, in der Inanspruchnahme eines pädagogischen Nulltarifs, ist eine Folge dieses Denkens."⁷⁴ Damit war man auf dem Weg, die notwendige Leistungsbereitschaft des einzelnen in eine Leistungspflicht des Staates umzuwandeln. Bestimmte etwa die Bayerische Verfassung in ihrem Artikel 132, daß die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule veranlaßt werde durch "seine Anlagen, seine Neigungen, seine Leistungen und seine innere Berufung", so legte die Forderung "Bildung ist Bürgerrecht" die Vorstellung nahe, der Staat habe zunächst einmal Leistungen zu erbringen, - die Verantwortung des einzelnen für seine Zukunft tritt in den Hintergrund und wird zu einer Funktion staatlicher Tätigkeit.

Eine solche Entwicklung war sowohl unter verfassungsrechtlichen, wie auch unter pädagogischen Aspekten bedenklich: Verfassungsrechtlich wurde durch solche Forderungen der Staat in eine Rolle der Allzuständigkeit gedrängt. Was dem Obrigkeitsstaat an bürgerlichen Freiheiten und Rechten mühsam abgerun-

gen worden war, wurde hier dem Versorgungsstaat leichtfertig wieder angeboten. Pädagogisch barg sie die Gefahr der Verflüchtigung persönlicher Verantwortung für das eigene Tun bzw. Lassen. Aber gerade die Fähigkeit und Bereitschaft zu solcher Verantwortung ist nicht nur mit der Würde des Menschen (Art. 1 GG) untrennbar verbunden, sie ist auch grundlegendes Erziehungsprinzip für die Entwicklung der Fähigkeit, in Gemeinschaft zu leben und gehört damit zu den Bildungs- und Erziehungszielen, die unverzichtbarer Bestandteil des gemeinsamen Wertkonsenses sind.

3.3.3. Die neue Begabungstheorie

Die von Heinrich ROTH unter der Formel "Begabung ist Begaben" in die Bildungsreformdiskussion eingebrachte neue Begabungstheorie⁷⁵ hat erhebliche, aber bedenkliche Wirkungen in der Bildungspolitik und im öffentlichen Bewußtsein gezeitigt. Dabei war es von der Entwicklung der Diskussion her durchaus zu erwarten, daß das Pendel einmal in Richtung soziale Determinierung der Begabung ausschlagen würde: "Die neue Begabungstheorie muß man als Reaktion auf die jahrzehntelang herrschende Anschauung des Sozialdarwinismus verstehen. Dieser hatte, ohne auf Deutschland beschränkt zu sein, in der Rassenidee und -politik des Dritten Reiches den schauerlichen Gipfel seiner öffentlichen Geltung erlebt. Damals hatte man Begabung, in völlig einseitiger und wissenschaftlich unhalt-

barer Form, als eine unveränderliche biologische Mitgift verstanden, als schicksalhafte Prägung der Menschen resistent gegen alle Erziehungs- und Beeinflussungsversuche".⁷⁶

Ein Ausschlagen des Pendels nach der anderen Seite war, wie gesagt, nicht weiter verwunderlich. Daß dabei aber gleich der Erkenntnisstand der wissenschaftlichen Nachkriegsdiskussion ignoriert wurde, war jedoch eine jener Vereinfachungen mit schlimmer Wirkung.

HECKHAUSEN hatte dargestellt, daß die nach außen in Erscheinung tretende Begabung "das Produkt einer langjährigen und kaum auflösbaren Wechselwirkung zwischen angeborenem Potential und allen bisherigen Lernanregungen von seiten der Umwelt" verkörpert und weiter festgestellt: "Dabei scheint das angeborene Potential die Grenzwerte der möglichen Begabungsentfaltung festzulegen, die Lernanregung dagegen die in diesem Rahmen tatsächlich erfolgte Begabungsentfaltung, wie sie in konkreten Lernleistungen des Individuums faßbar ist".⁷⁷

Der Streit um Fragen der Begabungstheorie kann hier nicht weiter ausgebreitet werden, es sei nur kurz vermerkt, daß die Diskussion inzwischen weiter fortgeschritten ist und den Stand der Bildungsbildungsdiskussion längst überwunden hat.⁷⁸

Im öffentlichen Bewußtsein haben sich allerdings z.T. Vorstellungen festgesetzt, die noch aus der Zeit der These "Begabung ist Begaben" stammen. Ihre Auswirkungen auf Erziehung sind auch heute noch erheblich.

Hans MAIER hatte 1972 festgestellt: "Einzig in der neuen Begabungstheorie liegen erzieherische Momente verborgen. Wenn Begabung nicht einfach unveränderliche biologische Mitgift, sondern immer auch (wenn auch nicht allein) dynamischer Vorgang des "Bega-bens" ist, so liegt in der Tat die Initiative - frei-lich auch die Handlungslast - im pädagogischen Ge-schehen fast ausschließlich beim Erzieher. Es sei da-her anerkannt, daß in diesem Bereich eine Reihe neuer Erziehungstheorien entwickelt und diskutiert wurden. Doch liegt hier die umgekehrte Gefahr vor: daß näm-lich Erziehung auf Grund einer einseitigen und em-pirisch nicht nachprüfbaren Begabungstheorie zu ei-nem Akt totaler gesellschaftlicher Selbsterschaffung des Individuums wird, bei dem die *conditio humana* ins beliebig Machbare überschritten wird. Damit werden die Grenzen zwischen Erziehung und Manipulation flies-send. Der Mensch ist gewiß ein *homo educandus* sein Leben lang; aber daß nur soziale Erziehung den Men-schen mache, wie die Aufklärung glaubte, bleibt nicht weniger ein Irrtum als der Glaube an starre, ein für allemal festgelegte biologische Muster der mensch-lichen Natur."⁷⁹

Diese Feststellungen geben sicherlich einen Teil der pädagogischen Auswirkungen der neuen Begabungstheorie auf die bildungspolitische und erzieherische Land-schaft richtig wieder, allerdings nur einen Teil. Ihre besondere Wirkung hat die neue Begabungstheorie gerade in erzieherischer Hinsicht aus der Verbindung mit der Forderung "Bildung ist Bürgerrecht" entwickelt. Wurde der Staat durch diese Forderung zunächst in die Rolle

gedrängt, subjektive öffentliche Ansprüche, quasi im Wege der Vorleistung, befriedigen zu müssen, so wies die neue Begabungstheorie ihm auch noch die Schuld für den Fall zu, daß die Ergebnisse der Begabungsbemühungen ganz oder teilweise den Erwartungen nicht entsprachen. Wenn der Bürger einen Anspruch hat gebildet zu werden und wenn die umfassende Erfüllung dieses Anspruchs durch den Schuldner (Staat) der alleinige Gradmesser für Erfolg oder Mißerfolg ist, so wird damit ein in seiner "erzieherischen" Wirkung verhängnisvoller Schluß nahegelegt: Die Entkoppelung von persönlicher Leistung und Verantwortung.

Mit dem Wegfall persönlicher Verantwortung bzw. ihrer Verlagerung auf andere Personen, Gruppen oder Institutionen wird das pädagogische Antiprogramm "schuld sind immer die anderen" begründet. Wenn irgendetwas in der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation nicht so verläuft wie gewünscht oder erwartet, steht der Schuldige schon fest: Elternhaus, Schule, Freunde, Arbeitsplatz etc. oder ganz allgemein "das System". Der Gedanke ist im übrigen - allerdings in anderem Gewand - nicht ganz neu: so wurde z.B. in der Strafrechtswissenschaft zeitweise die These vertreten "schuld ist nicht der Täter, sondern das Opfer". Die Verwandtschaft zu den neueren Ideologien, die alle konkret erfahrbaren, aber auch weit entfernt liegenden (z.B. in der Dritten Welt) Mißstände dem "System" anlasten, ist unverkennbar. Mit dem Wegfall persönlicher Verantwortung wäre jedoch ein doppeltes bewirkt: zum einen der Verlust einer

wesentlichen Begründung der "Würde des Menschen" (Art. 1 GG), die, verzichtet man im weltanschaulich pluralen Staat auf den transzendentalen Bezug, vor allem auf Personalität und Verantwortung fußt, zum anderen ist Verantwortung, Identifizierung mit dem eigenen Tun, als wesentliches Element und Beweggrund, eigenes Verhalten in bestimmter Weise zu gestalten bzw. zu verändern, nicht mehr gegeben. Gerade dieses Bewußtsein von personaler Identität und Verantwortung ist unverzichtbare Voraussetzung für Werterziehung. Die neue Begabungstheorie hat hier nicht nur, wie von Hans MAIER dargestellt, einen verfehlten Ansatz im Sinne einer vermeintlichen totalen Machbarkeit bewirkt,⁸⁰ sie hat darüberhinaus und vor allem die Grundlagen von Erziehung von Erziehung überhaupt in Frage gestellt. Ich-Bewußtsein und Ich-Stabilität kann nicht gewonnen werden ohne verantwortliche Beziehung zum eigenen Tun. "Tun" immer nur die anderen, geht das Individuum als mehr oder weniger geglückt gehandhabte Funktionsadaption in der Masse unter. Damit schwindet dann zugleich Wert- und Unwertbewußtsein und mit diesem die Voraussetzung für Erziehung überhaupt.⁸¹

Im Grunde wird hier ein Paradoxon angestrebt: Selbstverwirklichung durch Fremdbestimmung.

3.3.4. Die Curriculumforschung

Die Curriculumforschung kann man als das Chamäleon der Bildungsreformdiskussion bezeichnen. Sie vereinigt in sich eine solch breite Palette von Ansätzen, daß ein eindeutig bestimmter Inhalt für den Begriff Curriculum-Theorie nicht ausgemacht werden kann: Von der notwendigen Modernisierung der Lehrpläne, über den Abbau tradierter Bildungsformen bis hin zur Neukonstruktion von Bildungszielen reicht das thematische Angebot für die stoffliche Identifizierung der Curriculum-Theorie.⁸²

Man kann, angesichts des curricularen Fachjargons, der, wie so viele bildungsreformerische Sprachgewohnheiten eher als Verständigungsbarriere denn als Mittel sprachlicher Kommunikation wirkt, und angesichts der Abstraktheit und Theoriebezogenheit vieler einschlägiger Vorstellungen durchaus Zweifel daran hegen, ob die Curriculum-Theorie den schulischen Alltag in der durch die neuen Lehrpläne angestrebten Form erreicht hat. Damit ist auch die Frage nicht eindeutig zu beantworten, in welchem Umfang von diesem Ansatz her tatsächlich erzieherische Wirkungen ausgegangen sind.⁸³

Daneben erschwert auch die Bandbreite der curricularen Thematik eine Aussage über diesbezügliche erzieherische Wirkungen, - die Zielsetzung der unterschiedlichen Ansätze im Rahmen des Gesamtbegriffs "Curriculum" weist doch in sehr verschiedene Richtungen. Aussagen über erzieherische Auswirkungen der Curriculum-Forschung auf die pädagogische Praxis müs-

sen daher mit Behutsamkeit vorgetragen werden.

Soweit der curriculare Ansatz auf Ablösung der stofforientierten Lehrpläne durch lernzielorientierte unterrichtliche Führung abstellt, kann mit einer gewissen Berechtigung vermutet werden, daß mit den neuen, curricularen Lehrplänen teils eine fachliche Überfrachtung mit der Folge der Einschränkung des mittlerweile wieder nachhaltig diskutierten "pädagogischen Freiraums" einherging. Auch die bereits beschriebene Gefahr, durch eine falsch verstandene "Verwissenschaftlichung" der Schule, eine im Bereich der Wissenschaften vom Menschen gar nicht erreichbare Objektivität in das unterrichtliche Geschehen hineinzutragen, kann durch curriculare Ansätze verstärkt werden. Damit würde der schulische Auftrag, "Wissen und Können zu vermitteln" unzulässig auf Kosten der Aufgabe "Herz und Charakter zu bilden" (Art. 131 I BV)⁸⁴ erweitert.

Soweit die curricularen Ansätze allerdings die Neukonstruktion von Bildungsinhalten zum Ziel hatten, ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß hier auf dem Umweg über "pädagogische Technologie" die inhaltliche Bindung der Erziehungsarbeit an den Wertkonsens der Verfassung umgangen wird. Die sektiererische Entschlossenheit zur Gesellschaftsveränderung ohne politischen Auftrag⁸⁵ bzw. außerhalb verfassungsrechtlicher Legitimation könnte sich hier sprachschöpferischer Desinformationstaktik bedienen und hinter vorgetäuschten pädagogischen Reformabsichten tarnen.

3.3.5. Bildungsreform als Mittel der Systemveränderung

Mit der Formulierung neuer Bildungsinhalte durch Teile der Curriculum-Forschung ist eine Problemstellung aufgezeigt, die in die Frage der Verwendung der Bildungsreform als Mittel der Systemveränderung mündet.

Dabei ist das Schlagwort von der Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik weder neu, noch von vorneherein mit systemverändernden Vorgaben behaftet. Auch die Bildungsökonomik wies beispielsweise der Bildungspolitik im Zuge der Bildungsreform durchaus instrumentalen Charakter zu, - durch die Betonung des Faktors Bildung sollte das Bruttosozialprodukt in seiner Steigerung beeinflußt werden. Der neue Ansatz, der nach der in den Anfangsjahren herrschenden quantitativen Euphorie zu Tage trat, war sich nicht allgemein der gesellschaftspolitischen Rückwirkung aller ressortorientierten Politik bewußt, er setzte vielmehr Bildungspolitik bewußt und zielorientiert als Mittel der Gesellschafts- und damit der Systemveränderung ein. Bildungspolitik unter diesem Aspekt wurde nicht mehr bestimmt von dem Anliegen, das Bildungswesen allgemein und die Bedingungen für die bildungs- und ausbildungsmäßige Entfaltung des einzelnen konkret zu verbessern. Der Stellenwert der Bildungspolitik bemißt sich aus dieser Sicht allein nach der Frage, inwieweit sie in der Lage ist, den neuen Menschen als Voraussetzung für die neue Gesellschaft hervorzubringen.

Damit wird deutlich, daß hinter dem systemverändernden Ansatz eine ausgesprochen erzieherische Absicht steht: das Bestreben nämlich, durch erzieherische Einwirkung einen neuen Menschen mit neuen Wert-

haltungen für ein neues und grundlegend andersartiges Wert- und Gesellschaftssystem zu schaffen. Dieses Ziel wurde vor allem in den Diskussionsbereichen Gesamtschule, Demokratisierung, antiautoritäre Erziehung und Lehrplanrevision (z.B. hessische Rahmenrichtlinien) anstrebt. Jeder dieser thematischen Bereiche bietet für sich genommen Stoff genug für umfangliche Erörterungen. Im folgenden kann nur in knappster Form und ausschließlich mit dem Ziel, inhaltliche erzieherische Absichten festzustellen, auf die einzelnen Bereiche eingegangen werden.

3.3.5.1. Gesamtschule

Das Thema Gesamtschule ist zweifellos ein Dauerbrenner der Bildungsreformdiskussion. Dabei läßt die Diskussionsstrategie der ideologischen Gesamtschulbefürworter⁸⁶ deutlich erkennen, daß man andere Erziehungsziele auf der Grundlage organisatorischer Veränderungen anstrebt: In einer ersten Phase der Diskussion wird versucht, die Mängel, die das bestehende Schulsystem hat, diesem sozusagen als systembedingte Mangelercheinung anzulasten und alle Verbesserungsabsichten mit dem Begriff und der Forderung nach der Gesamtschule zur Deckung zu bringen. In einer zweiten Phase wird in der Auseinandersetzung mit den Befürwortern des vielgliedrigen Schulwesens zu Einzelfragen argumentiert.⁸⁷ Wird dabei ein Punkt erreicht, an dem den Befürwortern der Gesamtschule nachgewiesen wird, daß dieses System z.B. schlechtere Leistungen hervorbringe⁸⁸, so kommt in einer dritten Phase das Argument, man strebe auch gar kein Schulsystem mit

vergleichbarer Leistungsfähigkeit an, es gehe vielmehr um einen neuen Begriff von Leistung, von Bildung und von Erziehungszielen.⁸⁹

Die Forderung nach der Gesamtschule entpuppt sich insofern als Bestandteil eines neuen Konzepts von Erziehung und nicht als organisatorische Alternative zur Behebung von Mängeln im herkömmlichen Schulsystem.

3.3.5.2. Demokratisierung

Die Auseinandersetzung um die Forderung nach "Demokratisierung des Bildungswesens" hat erheblich darunter gelitten, daß von den Gegnern dieser Forderung lange Zeit nur mit Argumenten gearbeitet wurde, die Demokratie als besonderes Modell der Konfliktregelung im politischen Bereich beschrieben, ohne auf die hier in Kapitel 2 dargestellten wertmäßigen Bezüge unserer verfassungsmäßigen Ordnung zu verweisen.⁹⁰ Dadurch ergab sich ein schiefes Bild insofern, als einerseits politisch-verfahrensmäßig und andererseits politisch-inhaltlich diskutiert wurde.

Denn hinter der Forderung nach Demokratisierung stand und steht ein Verständnis des Gleichheitsprinzips, das nicht wie Art. 3 GG seine wesentliche inhaltliche Aussage in der Postulierung rechtlicher Gleichheit in Verbindung mit einem allgemeinen Benachteiligungsverbot sah, sondern das von der Fiktion tatsächlicher Mitwirkungsgleichheit aller Betroffenen⁹¹ ohne Anerkennung fachlicher Autorität

in den Bereichen ausging, in denen Ungleichheit ein unbestreitbarer Tatbestand in der Ausgangssituation ist: Bestünde z.B. kein Gefälle in der fachlichen Kompetenz (die auch Auswirkungen auf Mitwirkungsrechte haben müßte) zwischen Lehrpersonen und Benutzern einer Bildungseinrichtung, so wäre die Existenz einer solchen Einrichtung sinnlos. Daß die fiktive Herstellung von Gleichheit in allen gesellschaftlichen und öffentlichen Bereichen und die weitgehende Reduzierung des privaten Bereichs zugunsten der Betonung der Gesellschaftsbezogenheit aller Formen zwischenmenschlichen Verhaltens unmittelbare Prägungen für die Vorstellung von menschlichem Leben, seiner Wertbeziehung und Sinnfindung bedeutet, liegt auf der Hand.

Die Forderung nach Demokratisierung ist zwar unmittelbar als Instrument politischer Machtverschiebung gedacht, hat aber mittelbar durch das zugrunde liegende Menschenbild Auswirkungen auf Erziehung.

3.3.5.3. Antiautoritäre Erziehung

Es würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen, wollte man Entstehung und Theorie der antiautoritären Erziehung, die ihre Zweckbindung in der Aufhebung aller Autoritäten und in der Freisetzung bereits des Kleinkindes von der "Herrschaft unbegriffener Mächte" sah, wie auch die Spielart, die eine autoritäre Phase nur als Durchgangsstadium auf dem Wege zu einer andersartigen Gesellschaft sah, eine bewußte Kampfansage an

bestehende Bildungs- und Erziehungsziele waren. Das Umschlagen antiautoritärer Konzepte in autoritäre Indoktrination konnte folgerichtig nicht lange auf sich warten lassen:

"Die vorhandenen Sozialisationsmuster müssen wir ausnutzen und umpolen zu einer rigiden Disziplin, die in einem autoritären Stil der Gruppe herangebildet wird. Die Disziplin soll nicht sinnlos sein, sondern immer zweckbestimmt. Zweck ist die klare Organisation der Gruppe, innerhalb derer dann die sozialistischen Inhalte vermittelt werden können, so daß den Kindern im nachhinein erst die revolutionären Inhalte deutlich werden, dann wird unsere Autorität abgebaut. Nicht an den Bedürfnissen der Kinder ansetzen, sondern an ihren autoritären Bedürfnissen uns als knallharte Autorität aufbauen, dann indoktrinieren, so daß die Vermittlung der Inhalte durch Indoktrination sichergestellt ist. Unser Ziel lautet -kommunistische Erziehung von Proletarierkindern. Dieser Auftrag gestaltet sich vielschichtig, gemessen an den Problematiken, die dieses Ziel ausmachen. Also muß ein Rahmen erstellt werden, in dem diese Problematiken ihren Stellenwert beziehen - ein Rahmenkonzept, das primär ideologisch bestimmt sein muß, da es Handlungsanweisungen für die theoretische Arbeit ergeben soll" (Abschrift von Protokollen der Schülerladen-Theoriediskussion des Psychologischen Instituts der FU Berlin).⁹²

Eine Gegenüberstellung mit den Bildungs- und Erziehungszielen des Art. 131 BV erübrigt sich an dieser Stelle.

3.3.5.4. Hessische Rahmenrichtlinien

Die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre stellen, obwohl nicht einzig in ihrer Art, das Paradebeispiel für den Versuch dar, über Änderungen der Lehrpläne für die Schulen, systemverändernde Erziehungsarbeit vorzubereiten. Thomas NIPPERDEY hat in einem vielbeachteten Gutachten dargelegt, welche Vorstellungen zwischenmenschlicher Beziehungen das Leitbild dieser Rahmenrichtlinien sind: "Konflikt - einzige Wahrheit in der Gesellschaft?"⁹³

Auf die pädagogischen Wurzeln dieser Rahmenrichtlinien ist an anderer Stelle noch einzugehen. Es mutet allerdings recht eigenartig an, wie beflissen von Befürwortern des bestehenden staatlichen Ordnungssystems auch in der Schule, organisationspolitische Debatten auch dann noch geführt wurden als im Zuge der Bildungsreformdiskussion schon längst offenkundig geworden war, daß es nicht mehr um Fragen organisatorischer Effizienz und quantitativer wie qualitativer Verbesserungen ging, sondern um den offen ausgesprochenen Versuch, mit Hilfe eines neuen Erziehungskonzepts das Bewußtsein und die Werthaltungen der nachwachsenden Generation in einer von der Verfassung nicht gewollten Gesellschaftsordnung zu verändern.

"Das Konzept einer neuen, einer sozialistischen Erziehung liegt also auf dem Tisch, und niemand kann sagen, daß die Verächter unserer demokratischen Ordnung in ihren Zielprojektionen die nötige Offenherzigkeit vermissen ließen. Sie rechnen auch mit Widerstand, denn ein großer Teil der erwähnten Theorie-

-Diskussion dreht sich um die - notfalls gewaltsame - Durchsetzung des Konzepts. Da ist von der Aufstellung von Regeln für die nachrevolutionäre Schule die Rede, die man nicht durchbrechen darf, "sonst erfolgt Strafe durch das Kollektiv"; da wird von Sanktionen gesprochen, die "strukturierend wirken und das Kollektiv aufbauen". Kein Zweifel: Die neue Erziehungstheorie und -praxis würde, einmal aufgerichtet, keinen Pluralismus und keine begrenzte Regelverletzung mehr gegen sich gelten lassen; sie würde in den Schulen zur herrschenden Lehre werden und alle mit ihr konkurrierenden Ideen ausschließen."⁹⁴

3.4. Die bildungspolitische Gegenreformation

Die geschilderten Ansätze und Tendenzen in der Bildungsreformdiskussion konnten nicht ohne Antwort bleiben, forderten sie angesichts der in Frage gestellten Positionen und Werte vor allem auch die Aggressivität nicht nur verbaler Kraftakte z.T. geradezu heraus.

Erstaunlich war eher, wie lange eine eindeutig formulierte, politisch griffige und auf die eigentlichen Inhalte der Auseinandersetzung abzielende Antwort auf sich warten ließ. Das erste eindeutige und nicht überhörbare Signal in dieser Richtung war die Rede von Staatsminister Prof. Dr. Hans MAIER mit der er zur "Wiedergewinnung des Erzieherischen" aufforderte.⁹⁵ Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Gegenwehr der politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen, die die Ziele der Bildungsreformdiskussion - sieht man

einmal von der Bildungsökonomik ab - nicht mittragen wollten, Einzelversuche ausgenommen, mehr oder minder auf dilatorische Behandlung der Forderungen der Reformdiskussion, Ausweichen auf Modellversuche und organisationspolitischer Debatten beschränkt. In der Nachfolge zu MAIERS Forderung nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" entwickelten sich eine Reihe von Initiativen und Publikationen, die das Thema aufgriffen und unter dem Aspekt "Grundwerte und Erziehungsziele" weitervertieften. (Vergl. 3.4.1.). Neben und z.T. in Abstimmung mit dem Maierschen Ansatz, gelangten noch weitere Forderungen und Fragestellungen in die Diskussion, in der in den 70iger Jahren zunehmend die Gegner der Bildungsreform dominierten, bevor der finanzpolitische Rotstift der Fachdiskussionen von außen her spürbare Grenzen zog. Die wichtigsten Ansätze, die hierbei Bedeutung erlangten waren

- Die Betonung des elterlichen Erziehungsrechts gegenüber staatlichen Regelungsansprüchen
- Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung
- Das Bestehen auf der Verfassungstreue von Lehrern und
- Die Bindung an die Historische Dimension

3.4.1. Wiedergewinnung des Erzieherischen

In der Maierschen Forderung nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" waren von der Grundlage her die folgenden Weiterführungen bereits enthalten. MAIER kritisierte im wesentlichen die Vernachlässigung der beruflichen Bildung und des daraus ableitbaren Verständnisses von Bildung, das dem Humboldtschen Ideal entgegengesetzt werden könnte⁹⁶, den Vorrang bildungstechnologischer und -organisatorischer Problemstellungen in der Diskussion und das Defizit an inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Flügel der Neuen Linken. "Wege aus der Krise" nennt MAIER den 4. Abschnitt seines Vortrags und formuliert darin wesentliche Positionen seines neuen Ansatzes, der wegen der epochalen Bedeutung dieser bildungspolitischen Position im Wortlaut hier eingefügt wird: "Wenn mich die oft bedrückenden Erfahrungen, die ich als Hochschullehrer in den letzten Jahren gemacht habe, eines gelehrt haben, dann dies, daß die jungen Menschen von heute nicht mit dem Hinweis auf die Evolution des Jahres 2000 und die Prozesse der Zukunft über das Hier und Heute hinweggetröstet werden wollen und daß sie nicht ein Vielerlei von Kenntnissen und Orientierungen unverbindlich dargeboten haben wollen, sondern eine klare und persönliche Antwort auf die Fragen, die sie stellen - und sei diese Antwort nur der Widerstand gegen ihre eigenen vorschnellen Lösungsversuche. Vertrauen, das verlorengegangen ist, kann nur im persönlichen Austausch wiederhergestellt

werden, nicht im Verkehr von Institutionen. Der Gedanke der Erziehung muß aus solchem Umgang neu erwachsen. Das ist Mönchsarbeit - und vieles spricht dafür, daß die Aufgabe durch die integrativen Lösungen, auf die unsere Schul- und Hochschulpolitik gegenwärtig zusteuert, nur verstellt, nicht gemeistert wird.

Eine Neubesinnung auf den Gedanken der Erziehung - Erziehung verstanden als Umgang der älteren mit der jüngeren Generation - könnte sich an drei Stichworten orientieren, mit denen Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik eben jenen Umgang umschrieben hat. In ihm solle der Mensch, so sagt er, diszipliniert, kultiviert und zivilisiert werden. Diszipliniert: das meint die unterste, freilich grundlegende Stufe persönlicher Selbstbeherrschung; Triebhemmung und Triebverzicht, Meisterung der Affekte, Fähigkeit zur Zeit- und Handlungsposition und ähnliches mehr. Disziplin, Selbstdisziplin ist die unentbehrliche Voraussetzung menschlicher, und zumal demokratischer, Kommunikation, und der Lehrer des "sapere aude" ist gewiß nicht verdächtig, hier nur äußerem Drill und leerem Formalismus das Wort zu reden - so wenig wie Sigmund Freud, der im Triebverzicht die Grundlage jeder Kulturleistung erkannt hat. Kultiviert: das will sagen, daß die innere Gestalt, die Individualität, das Unverwechselbare der Person schon im werdenden Menschen erscheinen und erkennbar werden soll, weshalb alle Erziehung auf dieses "Herausziehen" des Individuums abheben und Standardisierung und Schematisierung nach Möglichkeit vermeiden muß. Und endlich

zivilisiert: das bedeutet in der Sprache des 18. Jahrhunderts die Einfügung in den sozialen Zusammenhang durch die Ausbildung "ziviler" Sitten und Umgangsformen, sozialer Tugenden; also just das, was wir heute mit Sozialisation bezeichnen - freilich mit einem heute fast verschwundenen Nebenton auf Höflichkeit, Geselligkeit und Aufgeschlossenheit für den Nebenmenschen. Eben den Zusammenklang dieser Tugenden nannte man damals Politik, und der zivilisierte Mensch war zugleich und ganz natürlich ein politischer Mensch.

Selbstbeherrschung, Individualität, gesellige und politische Kultur - kann man heute, im Zeitalter einer anspruchsvollen pädagogischen Fachsprache, Erziehung noch auf diese einfachen Formeln bringen? Ich glaube man kann es. Denn es kommt in der Bildungspolitik nicht auf fachesoterische Abschließung, sondern auf kommune Begriffe an. Erziehung ist ein Geschäft, das alle angeht. Auch der Bildungspolitiker muß gelegentlich den Mut zum Selbstverständlichen entwickeln. Es muß vorangehen, wo die Wissenschaft zögert oder ausspart. In der Bildungspolitik der nächsten Jahre wird es darauf ankommen, daß wir über dem Technologischen und Organisatorischen die innere Bildungsreform nicht aus dem Auge verlieren. Ihr Ziel aber heißt - auf eine kurze Formel gebracht - : Wiedergewinnung des Erzieherischen"⁹⁷.

Das Stichwort Erziehung hat in der Ausformulierung "Grundwerte und Erziehungsziele" eine große Zahl einschlägiger Publikationen angeregt.⁹⁸

3.4.2. Elterliches Erziehungsrecht und staatlicher Reglementierungsanspruch

Die Regelung der Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Staat in Erziehungsfragen ist von grundlegender Bedeutung für den gesamten Erziehungsvorgang und vor allem auf die Frage, welche Einstellungen, Haltungen und Werte dem heranwachsenden Menschen vermittelt werden sollen bzw. müssen.

Dabei ist von besonderem Interesse sowohl die Frage, welche grundlegenden Einstellungen und Haltungen sozusagen als Endergebnis des Erziehungsvorgangs wünschenswert erscheinen bzw. ggffs. rechtlich erzwingbar sein müssen. Von Interesse ist dabei aber auch, welche Methoden zur Erreichung dieses Zieles einzusetzen sind und schließlich die Frage, wer letztlich die Verantwortung für das Ergebnis der Erziehung trägt, - wem also welche Gestaltungs- und Regelungsbefugnis zusteht.

Es überrascht nicht, wenn eine auf Systemveränderung angelegte Pädagogik der Neuen Linken (z.B. die Emanzipationspädagogik) und vor allem die rechtspolitischen Vertreter dieser Lehre bemüht sind, angesichts der Kontinuität und Stabilität, die Erziehung durch das Elternhaus zu vermitteln vermag, staatliche Eingriffs- und Korrekturrechte in einem noch nicht dagewesenen Umfang einzurichten. Eine besonders heikle und von der interessierten Öffentlichkeit in ihrer vollen Tragweite nur selten erkannte Problematik ist dabei die Frage nach dem gegenseitigen Verhältnis von pädagogischem Ziel und rechtlicher Normierung. Wie auch immer man

die Diskussion der verschiedenen, durch die Pädagogik in den letzten 20 Jahren vorgelegten Erziehungskonzepte in ihrer ganzen Spannweite beurteilen mag, - der angegriffene Wertkonsens und die Rolle des Elternhauses konnten so lange nur durch theoretisch argumentierende Attacken angegriffen werden, als - entsprechend dem Gebot der Pluralität - auch vorherrschende inhaltliche Auffassungen nicht mit rechtlichem - und damit staatlich erzwing- und vollziehbarem Charakter ausgestattet wurden. Besonders wichtig für den hier besprochenen Sachzusammenhang ist die klare Unterscheidung zwischen einer sich verändernden pädagogischen Diskussion und der Ausformulierung pädagogischer Ziele und Methoden einerseits und der rechtlichen Normierung andererseits. Die pädagogische Seite soll und vermag ihre Ziele mit großem Engagement und ggffs. auch mit aus der Leidenschaft für die formulierten Ziele heraus gebotenen Schärfe darzustellen. Solange Ziele und Methoden pädagogisch formuliert werden, handelt es sich um Aufforderungen zu bestimmten Verhaltensweisen, um das Angebot eines Ziele- und Maßnahmenkatalogs, um Empfehlungen zu bestimmten Verhaltensweisen. Für beide Seiten, Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und erzieherisch Verantwortliche vor Ort besteht dabei ein gemeinsamer Freiraum des Anbietens und Auswählens. Keine noch so autoritäre pädagogische Doktrin kann die verantwortlichen Erzieher zwingen, sie auch wirklich zu praktizieren. Kein erzieherisches Verhalten muß sich im pädagogischen Bereich eine grundsätzliche Beschränkung in der Auswahl der

Ziele und Methoden gefallenlassen. Soweit es um den pädagogischen Bereich geht, herrscht Freiheit des Angebots und der Auswahl. Was in der pädagogischen Praxis tatsächlich realisiert wird, unterliegt einem Wandel bei Einstellungen und Haltungen und ist insoweit anpassungsfähig an das Bewußtsein der in der Erziehung tätigen Personenkreise.

Anders verhält es sich, wenn pädagogische Grundsätze - und dies gilt seit der Neuregelung des elterlichen Sorgerechts - rechtlich normiert werden. Dann wird aus dem Wechselspiel von Angebot und Nachfrage zwingende rechtliche Bestimmung einerseits und rechtliche Verhaltenspflicht bzw. einklagbare Verhaltensgrundlage andererseits. Dies bedeutet konkret: solange z.B. partnerschaftliche Erziehungsmuster neben oder zusammen mit anderen pädagogischen Modellen den Erziehern angeboten werden, ist dies eine Sache. Wird aber ein bestimmtes pädagogisches Konzept als rechtlich alleinig und ausschließlich wünschenswert festgeschrieben, geraten die Erzieher in Beweiszwang, daß sie die rechtlichen Forderungen des pädagogischen Konzepts einhalten und unterliegen insoweit klagemäßig vertretbaren Gestaltungs- bzw. Unterlassungsansprüchen durch die zu Erziehenden. Mit anderen Worten, in dem Moment, in dem ein bestimmtes pädagogisches Konzept mit Ausschlußcharakter als rechtlich erwünscht definiert und vorgeschrieben wird, treten in das empfindliche Innenverhältnis von Erziehern und Erzogenen nicht nur in der Schule (selbst in dieser ist die rechtliche Normierung solcher Konzepte mit gu-

tem Grund außerordentlich umstritten und unterbleibt daher meist), sondern auch in Familie und Elternhaus die Kategorien der juristischen Auseinandersetzung ein. Neben die Weisungsrechte der Eltern treten klagefähige Unterlassungs- und Gestaltungsansprüche der Kinder, - der sensible und intime Bereich familiärer Erziehung wird Gegenstand gerichtlicher Erörterung und der Staat - nicht als allgemeines Ganzes - sondern vertreten durch konkrete Beamte der Erziehungsverwaltung tritt als Gutachter und Schiedsrichter in den Bereich der familiären Erziehung ein. Erziehung ist da nicht mehr wie Art. 6 des GG sagt "das natürliche Recht der Eltern und zuvörderst ihnen obliegende Pflicht"⁹⁹, sondern ein Vorgang, für den die jeweils einzelnen Elternpaare im Hinblick auf die staatlich verordneten Ziele und Methoden gegenüber einzelnen Organen der staatlichen Verwaltung Rechenschaft zu geben haben. Am Ende einer solchen Entwicklungskette steht der auch in erzieherischen Fragen totale Zuteilungs- und Überwachungsstaat, der Zufälligkeiten wie persönliche Bindung, konkrete Familiensituation, Schicksal und Glück des einzelnen auch in Erziehungsfragen zugunsten planbarer Gleichheit ausschalten möchte und damit dem aufgeklärten Obrigkeitsstaat des ausklingenden Absolutismus in eigentümlich anmutender Weise verwandt ist. Besonders beunruhigend ist dabei der Gedanke, daß im Bemühen einzelne immer wieder vorkommende Fehlentwicklungen zu verhindern bzw. ganz allgemein mehr Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit oder Gleichmäßigkeit der Behandlung herzustellen, die er-

zieherische Entscheidung von den Personen weggenommen wird, die in natürlichen und persönlichen Bindungen mit ihren Kindern stehen und die Entscheidung übertragen wird auf amtlich zuständige Stellen. Gleichgültig, ob man aus philosophischen Erwägungen oder aus Gründen der praktischen Vernunft die Bestimmung des Art. 6 GG, daß Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zu- förderst ihnen obliegende Pflicht, herleiten möchte, - es ist ein Vorgang, der immer auf totalitäre Züge hinweist, wenn natürliche Bindungen durch verordnete Pflichten ersetzt zu werden drohen. Nach herrschender juristischer Lehre ist auch das Elternrecht kein originäres Recht, das einer Ableitung nicht bedürfte. Es bewegt sich zwischen zweierlei Schranken: Da ist zum einen das Interesse und das Recht des Kindes, daß die Eltern nicht im eigenen Interesse, sondern im wohlverstandenen Interesse des Kindes handeln und damit auch bemüht sein sollten, diesbezügliche Entscheidungen stets so zu treffen, daß sie auch in späteren Zeiten vor dem Urteil des dann herangewachsenen Kindes Bestand haben können. Elternrecht ist insofern Geschäftsführung im Auftrag des Kindes, - allerdings in dem Bewußtsein, daß weder alle denkbaren Eventualitäten ausgeschaltet werden können, noch daß die Eltern in der Lage sein werden, sich von ihren eigenen Vorstellungen und Bestrebungen stets frei zu machen. Insofern schwankt die Verwirklichung des Elternrechts immer zwischen unangemessener Schicksalhaftigkeit und der Tatsache

hin und her, daß verordnete Fürsorge die gewünschte und erwartete Zuwendung zwischen Eltern und Kindern nicht zu ersetzen vermag.

Andererseits muß die staatliche Gemeinschaft über die Konzession unglücksbehafteter Schicksale hinaus Vorsorge treffen gegenüber vorsätzlichem und fahrlässigem Mißbrauch des Elternrechts. In dieser Richtung ist auch der Absatz 3 des Art. 6 GG zu verstehen, der ein Eingriffsrecht des Staates bei Versagen der Eltern zuläßt. Gerade in dieser Hinsicht erweist sich aber die Neuregelung des Elternrechts im BGB als außerordentlich problematisch. Die Regelungstatbestände scheinen im allgemeinen eher davon auszugehen, daß Eltern den ihnen eingeräumten Gestaltungsspielraum mißbrauchen als daß sie ihn im Sinne des Kindes benutzen. Eine solche Einstellung ist in mehrfacher Hinsicht bedenklich: zum einen wird damit suggeriert, daß bei rechtzeitiger Handhabe staatlicher Eingriffsmöglichkeiten Fehlentwicklungen vermieden werden können; zum anderen werden nur staatlichen Organen erhebliche Eingriffsmöglichkeiten in die innerfamiliären Verhältnisse eingeräumt. Hier stehen sich in vollkommen unangemessener Weise Vorstellungen gegenüber, die sich in einer solchen gegenseitigen Frontstellung nicht befinden dürften. Es ist sicherlich unstrittig, daß Mißbrauch des Elternrechts oder fahrlässige, zum Nachteil des Kindes ausschlagende Praxis auch heute noch vorkommt. Staatliche Reglementierung und Gesetzgebung muß jedoch das Ziel vor Augen haben, den konkreten Mißbrauch zu verhindern und nicht aufgrund allgemein vermuteter Mißbrauchsmöglichkeiten generelle Einschränkungen verordnen. Es kann

und darf nicht das Ziel staatlicher Rechtssetzung sein, die weitaus überwiegende Zahl verantwortlich getroffener Entscheidungen infrage zu stellen und zu behindern angesichts der tatsächlich zu beobachtenden unerwünschten Wirkungen bestimmter elterlicher Entscheidungen. Man könnte über die politischen Auswirkungen staatlicher Grundsatzentscheidungen im Bereich des Familienrechts eine Fülle von Aussagen anführen, wichtig erscheint vor allem der Gesichtspunkt, ob es gelingen kann, staatliche Handlungsweisen so zu gestalten, daß sie in erster Linie die elterliche Verantwortung sehen und das Bestreben, im Sinne des Kindes zu handeln und erst in zweiter Linie Überlegungen im Hinblick auf potentiellen Mißbrauch beinhalten. In dieser Hinsicht hat aber die Bildungsreformdiskussion besonders verhängnisvoll gewirkt. Neben der im allgemeinen ideologisch begründeten Verdächtigung, Eltern würden entgegen den Interessen des Kindes im allgemeinen systemstabilisierende Maßnahmen treffen, gewinnt die Tatsache eine besondere Bedeutung, daß entgegen den tatsächlichen Erkenntnissen über persönliche Begabung, auf individuelle Berufslaufbahnwahl zunehmend politisch motivierte Entscheidungen an Einfluß gewinnen.

Entsprechend der Neugestaltung des elterlichen Sorgerechts tritt der Staat in immer stärkerem Maße als Zensor verantwortlicher elterlicher Bemühungen auf. In der Kritik an einem solchen Verhalten kann es sicherlich nicht darum gehen, dem Staat die Befugnis und Sorge abzusprechen, dafür einzutreten, daß die jeweils Handlungsbevollmächtigten im erzie-

herischen Bereich ihre Aufgabe jeweils in einem nicht nur verantwortlichen, sondern auch korrigierbaren Maß wahrnehmen. Gerade aber in diesem Zusammenhang ist der Hinweis unverzichtbar, daß staatliche Gestaltungsvorschriften, insbesondere dann, wenn der Staat nicht als alleinig handelnder auftritt, nicht nur den Aspekt der Mißbrauchsverhinderung haben dürfen, sondern so formuliert sein müssen, daß damit der Normalfall der verantwortlich zu bewältigenden Erziehungsaufgabe erfaßt wird. Ein Staat, der seine familienrechtlichen Regelungen vornehmlich auf dem Mißtrauen gegenüber den Eltern aufbaut, befindet sich insofern bereits auf dem Weg des Totalitarismus als er seinen eigenen, ohne persönliche Bindung zustande gekommenen, Entscheidungen mehr vertraut als dem natürlichen Verantwortungsbewußtsein der größten Zahl der Eltern. Ebensowenig wie bestritten werden kann, daß es prozentual geringfügige Zahlen von Elternpaaren gibt, die ihre Pflicht nicht im gewünschten Maße erfüllen, ist es auf der anderen Seite klar, daß dies der weitaus größte Anteil der Eltern tut. Dabei mag es vorkommen, daß Eltern für ihre Kinder nicht die optimale Bildungsrouten von vorneherein ergreifen werden. Diesbezügliche elterliche Fehler werden aber in individuellen und sozialpsychologischen Beurteilungen dennoch stets einen geringeren Stellenwert besitzen als die Schäden, die durch diesbezügliche staatliche Reglementierung verursacht werden.

Staatliches Eingreifen in den Verantwortungsbereich der Eltern muß sich insofern auf den strikten Schutz-

bereich für junge Menschen beschränken, nicht aber in den Bereich eines Besserwissertums vordringen, der elterliche Entscheidungen im vermeintlich besseren, staatlichen Bewußtsein korrigiert. Das Recht des Kindes gegenüber mißbräuchlicher Verwendung elterlicher Erziehungsansprüche ist in keiner Weise vergleichbar mit dem Grundrechtsschutz des einzelnen Bürgers gegenüber dem Staat. Es gibt kein Grundrecht des Kindes gegenüber den Eltern, das vergleichbar wäre mit den bürgerlichen Grundrechten. Insoweit muß sich auch das Eingreifen des Staates in innerfamiliäre Beziehungen strikt an die Grenzen halten, die staatliche Mißbrauchsverhinderung von staatlichem Besserwissertum trennen. Es liegt auf der Hand, daß im Einzelfall unglückliche Entscheidungen nicht verhindert werden können. Die Gefahr der generellen staatlichen Reglementierung bleibt aber dennoch wesentlich akuter als die einer einzelnen elterlichen Fehlentscheidung. Letztere ist heutzutage im Rahmen unseres Bildungswesens korrigierbar, erstere würde ein nicht nur neues, sondern freiheitsfeindliches System menschlichen Zusammenlebens bedingen.¹⁰⁰

3.4.3. Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Ein wesentliches Versäumnis der Bildungsreformdiskussion war es, die notwendige und unverzichtbare Betonung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu unterlassen. Erst nach dem Eintritt in die 70iger Jahre tauchte dieses Thema plötzlich im Zuge der Reformpläne für die berufliche Bildung

auf. Aber auch dies nur notgedrungen: nachdem die neue Bildungstheorie auf dem Gebiet des allgemein bildenden Schulwesens, hier insbesondere in der Gesamtschulfrage, aber auch auf dem Gebiet der Hochschulreform an Grenzen gestoßen war bzw. Fehlschläge erlitten hatte, wurde das Feld der beruflichen Bildung zum neuen, bislang unverbrauchten Tummelplatz politischen und pädagogischen Reformeifers.

Die Forderung nach Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung scheint zunächst auf die Frage der Durchlässigkeit und Verleihung gleicher Berechtigungen hinauszulaufen. In der Tat war dies auch ein Hauptanliegen im Zuge der Aufwertung der beruflichen Bildung, nachdem die Bildungsreformdiskussion diesen Bereich, der den größten Teil aller jungen Menschen betrifft, als weißen Fleck auf der bildungspolitischen Landkarte hinterlassen hatte. In Teilen ist es auch heute noch eine wesentliche Frage der Bildungspolitik: Abschlüsse im Zuge der beruflichen Bildung so zu bewerten, daß sie den des allgemein bildenden Schulwesens vergleichbare Berechtigungen verleihen.

Dabei taucht allerdings das Problem auf, berufliche und allgemeine Bildung als eigenständige Bildungsbereiche und damit auch in der Eigenständigkeit ihrer Qualifikation zu erhalten. Gleichwertigkeit ist nicht zu erkaufen um den Preis der Gleichartigkeit, sondern nur durch die Anerkennung der Tatsache, daß es verschiedenartige Formen und Inhalte von Bildung und Ausbildung geben muß, die in ihrer Wertig-

keit einander gleichgestellt werden.

Die Bildungsreformdiskussion der 60iger Jahre und die sie tragende Ideologie waren von der Vorstellung ausgegangen, durch einen Bewußtseinswandel bei den jungen Menschen, herbeigeführt über die Einflußmöglichkeiten des schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses, einen Wert- und letztlich Systemwandel im Hinblick auf die politische Ordnung herbeiführen zu können. Dabei schien es von vorrangiger Bedeutung, insbesondere solche Fächer zu besetzen bzw. mit neuen Inhalten auszustatten, von denen augenscheinlich Ergebnisse im Hinblick auf sozialen Wandel erhofft werden durften: dazu gehörten insbesondere Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, aber auch Geographie und Religion. Naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Fächer blieben bemerkenswert und folgerichtig von solchen Bestrebungen weitestgehend verschont. Desgleichen die berufliche Bildung, von der man insgesamt eher eine Reproduktion der wirtschaftlichen Produktionsbedingungen, nicht aber die "Produktion" von politischen Einsichten und Veränderungspotential erwartete. Damit entlarvte sich zugleich ein bemerkenswert inhumaner Zug einer unter sozialistischen Vorzeichen angetretenen Bildungstheorie: die Instrumentalisierung des Menschen und der ihn prägenden Entwicklungsbedingungen. Gegenstand der Bildungsbemühungen war nicht die einzelne unverwechselbare Person mit ihren unverwechselbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen, sondern die Schaffung von Bedingungen, die den Menschen zum Erreichen bestimmter, ihm von dritter Seite vorgegebener Ziele

befähigen sollte. Damit wurde zugleich die Gruppe derer, die solcher Bestrebungen teilhaftig werden sollten, auf die mehr oder weniger abstrakt-theoretisch Begabten beschränkt. Von der übriggebliebenen Mehrheit durfte man Einsicht und Veränderungsbereitschaft offenkundig kaum erwarten. Diese Fehleinschätzung erklärt zugleich einen der wesentlichsten Gründe für den Mißerfolg dieser Theorie in der Praxis: die Bildungsrevolution wurde in den Denkkategorien eines bildungspolitischen Obrigkeitsstaates angezettelt.

Demgegenüber muß eine Bildungspolitik, die den Menschen in der Vielzahl seiner individuellen Entfaltungsmöglichkeiten erkennt und respektiert, darauf angelegt sein, alle Formen von Begabungen gleichermaßen zu achten, ihren personalen und sozialen Wert zu betonen und die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen nicht zu hierarchisieren, sondern zu funktionalisieren. Dies bedeutet, daß allgemeinbildende und berufliche Ausbildungsgänge in Anlage, Durchführung und Bildungszielen zwar völlig unterschiedlich organisiert sein können und müssen, daß aus ihnen aber nicht als Folge unterschiedlicher Bildungsabschlüsse unterschiedliche Wertigkeiten von Absolventen hervorgehen. Allerdings ist festzuhalten, daß der Sprachgebrauch der Bildungsverwaltung diesen gefährlichen, ebenso inhumanen wie undemokratischen Trugschluß nahelegt: wer von "Zeugnis der Reife" (alle anderen sind offenkundig unreif) und wer von der "höheren Bildung" spricht, gibt damit un-

terschwellig die Vorstellung weiter, die verschiedenen Schullaufbahnen in unserem Bildungswesen basierten eben doch auf einer hierarchischen, und nicht auf einer funktionalen Zuordnung. Dahinter steht damit ein Problem der inhaltlichen Bewertung, nicht der organisatorischen Verrechnung verschiedenartiger Bildungsansätze. Es geht dabei um die Frage, ob es eine Form der Bildung, die abstrakt-theoretische, geben kann, oder ob nicht, auf Pestalozzi und Kerschensteiner zurückgreifend, die Bildung von Kopf, Herz und Hand gefordert werden müsse. "Eine Bildung ohne soziale und berufliche Dimension ist ein Traum und nicht einmal ein schöner".¹⁰¹ Diese Äußerung von MAIER weist in die gleiche Richtung. Im Ergebnis bedeuten diese Aussagen ebenso die Forderung nach umfassender Ausbildung in allen Bereichen menschlichen Daseins wie auch die Anerkennung der spezifischen Begabungen jedes einzelnen. Es entspricht einem demokratischen Verständnis von Bildung, daß der Mensch, wie er ist, von den Bildungsinstitutionen angenommen wird und daß er nicht von vorneherein auf ein einheitliches uniformes Ergebnis hin getrimmt wird. Achtung vor der Würde des Menschen, Respektierung der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten bedeutet vor dem Hintergrund der Werterziehung: Annehmen des Menschen in seiner individuellen Eigenheit und Begabung und Verzicht auf Dominanz einer Bildungsauffassung.

3.4.4. Lehramt und Verfassungstreue

Die gemeinsamen Beschlüsse der Regierungschefs der Länder und des Bundes vom 28.1.1972 und vom 20.9.73 sind unter allgemeinen, verfassungspolitischen und beamtenrechtlichen Aspekten von Interesse, - im besonderen und hier relevanten Zusammenhang ist ihre Behandlung kennzeichnend für den Verlauf einer politischen Diskussion, in ihrer Wiedergabe durch die veröffentlichte Meinung.

Die o.g. Beschlüsse, zunächst als "Radikalenerlaß" bezeichnet und auch so gemeint, wurden alsbald beinahe ausschließlich unter dem Stichwort "Berufsverbot" gehandelt. Dabei wurde deutlich, mit welchem sprachlichem Geschick die von diesem Erlaß betroffenen Gruppen es verstanden, dem Anspruch der Allgemeinheit, sich auf die Inhaber staatlicher Ämter im Sinne der Verfassungsordnung verlassen zu können, in eine Verletzung der Rechte gerade der Personen umzumünzen, die die gewährte Toleranz gegen diese selbst benutzen.¹⁰² Vor allem aber zeigte sich, wie wenig offensichtlich das Verständnis für Aufgabe und Funktion des Beamtentums verbreitet ist. Würden Beamte als Diener des Staates und das heißt in der demokratischen Staatsform, als Diener des Staatsvolkes und der in der Verfassung niedergelegten Normen (und damit auch des geschilderten gemeinsamen Wertkonsenses) verstanden, so hätte ein öffentlicher Sturm der Entrüstung gegen Personen und Gruppen einsetzen müssen, die so beschriebene öffentliche Ämter unter dem Vorwand, subjektive Rechte wahrzunehmen,

gegen die Verantwortung für das staatliche Ganze mißbrauchten. Im Gegenteil: Nicht selten gelang es sogar, den (versuchten) Mißbrauch eines öffentlichen Amtes so darzustellen, als ob er der Freiheit verpflichtet und gegen ein Staats- und Gesellschaftssystem der Unterdrückung gerichtet sei.

Damit wird der erzieherische Zusammenhang der Frage der Verfassungstreue von z.B. Lehrern deutlich: Wenn das Bewußtsein eines gemeinsamen Wertkonsenses in der Öffentlichkeit nicht mehr lebendig ist, wenn in den Schulen Erziehung auf diesen Wertkonsens hin und zu personaler Identität, Würde und Freiheit in den Hintergrund tritt gegenüber Stoffvermittlung, Lerndressur und Unterrichtstechnologie, wenn die verantwortlichen Pädagogen - wenn die Professoren - entgegen dem Wortsinn - sich nicht zu Überzeugungen bekennen, sondern Wissensstatistik vermitteln, wenn Eltern, die aus persönlicher Liebe und Verantwortung für die Kinder eintreten, als pädagogische "Amateure" hinter "professionellen Schultechnokraten" zurücktreten müssen, - dann ist es nicht verwunderlich, wenn Verfechter einer gegen die plurale Freiheit der Meinungen gerichteten Ideologie ihr eigenes Wirken noch als Befreiungstat weitervermitteln können. Umso bedeutsamer für Werterziehung wäre es, die Diskussion um die Verfassungstreue von Lehrern nicht als Ausdruck von Gesinnungsschnüffelei und engherziger und engstirniger Auslegung beamtenrechtlicher Vorschriften zu verstehen, sondern als Ausdruck pädagogischer Verantwortung insbesondere

gegenüber jungen Menschen, die als erzieherische Bezugspersonen nicht ideologische Missionare, sondern engagierte und leidenschaftliche Anwälte der personalen Entfaltung und Verantwortung benötigen. In diesem Sinne sind "Verfassungsfeinde" dann allerdings auch Lehrer, die sich nur um den Stoff und nicht um die erzieherische Verantwortung kümmern.

3.4.5. Die historische Dimension

Angesichts der Tendenzen, einzelne Bildungsziele und Inhalte bzw. erhoffte Ergebnisse des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu verabsolutieren, gewinnt die historische Dimension in Bildung und Erziehung einen besonderen Wert. Dabei ist nicht die ebenfalls zu beobachtende Neigung gemeint, durch schönfärbische Geschichtsfälschung und romantisierende Nostalgie das Bild einer guten alten Zeit vorzugaukeln, in der die pädagogische Welt noch in Ordnung, die Erziehungsziele klar umrissen, der Bezug zu Staat und Kirche unmittelbar und die Problematik des Rollenwandels innerhalb der Familie unbekannt war. Gemeint ist hier die Notwendigkeit, aus der Tatsache menschlichen Werdens und Vergehens im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsprozesses die Einsicht der Bedingtheit und Abhängigkeit des menschlichen Handelns und damit auch der pädagogischen Bemühungen zu vermitteln. Die historische Dimension als pädagogische Aufgabe zu verstehen heißt daher, das Bewußtsein für die Einbindung in konkrete geschichtliche Situationen zu wecken,

das Gespür für die Grenzen beliebiger Machbarkeit durch Erziehung wach zu halten und den Einfluß personalen Schicksals, von Glück und Unglück, in seiner Auswirkung auf individuelle Entwicklung als etwas zu begreifen, das jeden einzelnen betreffen kann. Dadurch können auch, und dies ist eine Aufgabe von Schule und Elternhaus, Fähigkeiten beim jungen Menschen geweckt werden, die ihn in die Lage versetzen, Situationen im Leben, die auch durch persönliches Aufbegehren nicht zu ändern sind, anzunehmen, ohne damit eine resignierende Selbstaufgabe zu verbinden.

Daneben ist auch nicht zu übersehen, daß eine verbesserte Kenntnis über geschichtliche Abläufe und Zusammenhänge zu einer realistischeren Einschätzung bildungspolitischer Einwirkung im allgemeinen und individueller pädagogischer Prägung im besonderen zu vermitteln. Die historische Dimension verstellt auch den Weg zu einer Interpretation aktueller politischer und individueller Ereignisse aus einer Sicht der Mißgunst, des Neids, da das Schicksal einzelner angesichts der Schicksalsschläge, die viele bzw. ganze Generationen und Völker treffen, ertragbarer und die Neigung zu Übersteigerung und Überbewertung des persönlich Erlebten geringer wird.

Dies kann sicherlich nicht in der Gesamtheit der Ziele und darzulegenden Aspekte alleiniger Gegenstand eines neu interpretierten Geschichtsunterrichts sein, - dieser wäre damit ebenso überfordert wie die Vermittlung notwendiger Grundkenntnisse da-

bei zu kurz kommen müßten. Die hier angedeuteten pädagogischen Perspektiven müssen vielmehr als ein die Gesamtheit der Fächer durchziehendes Erziehungs- und Unterrichtsprinzip verstanden werden, das eng mit den Bildungszielen des Art. 131 II BV verknüpft ist.

3.5. Rückblende: Pädagogische Gegenpositionen als Konkretisierung bildungspolitischer Gegensätze

Die kontrovers geführte bildungspolitische Diskussion ist mit einer entsprechenden Auseinandersetzung in der Pädagogik eng verbunden. Dabei gibt es sicher keine einseitige Ursache-Wirkungs-Beziehung: die pädagogische Diskussion hat ebenso Anstöße für bildungspolitische Maßnahmen gegeben, wie umgekehrt Ergebnisse der Bildungspolitik in die wissenschaftliche Erörterung eingeflossen sind.

Die grundsätzlichen Gegenpositionen in der Pädagogik spiegeln dabei den ordnungspolitischen und weltanschaulichen Konflikt wieder, der auch hinter der bildungspolitischen Kontroverse steht.¹⁰³

3.5.1. Die Einbindung in die Kontroverse zwischen "bürgerlicher und kritischer" Wissenschaft

Wie das Gebiet der Human- und Sozialwissenschaften insgesamt, so ist auch die Pädagogik geprägt von der grundsätzlichen Auseinandersetzung, die seit dem En-

de der 60iger Jahre die gesellschaftspolitische Diskussion in unserem Lande bestimmt: Auch in der Pädagogik findet gegenwärtig eine Auseinandersetzung zwischen Vertretern des sogen. "Bürgerlichen Lagers" und der Pädagogik der "Neuen Linken" statt. Für eine rationale Erfassung der Diskussion, die hier geführt wird, ist es unverzichtbar, zu einer differenzierten Betrachtungsweise zu kommen und nicht bei den Pauschalierungen stehen zu bleiben, die die politische Diskussion in dieser Frage beherrschen, die aber einer wissenschaftlichen Erörterung nicht genüge tun.

Versucht man, den Begriff "Pädagogik der Neuen Linken" aufzuschlüsseln, so ist zunächst einmal festzuhalten, daß es sich hier um eine Prägung handelt, die man zwar aus dem zeitlichen Kontext ihrer Entstehung als gemeinsame Konzeption erklären kann und deren Name gewiß auch im Zusammenhang mit einer sprachlichen Offensivstrategie steht, - letztlich werden aber unter diesem Begriff Inhalte zusammengefaßt, die zum Teil nur schwer, wenn überhaupt, miteinander vereinbar sind. Es finden sich darin ebenso Elemente des proletarischen Sozialismus des 19. Jahrhunderts, wie Widersprüche zur orthodoxen marxistischen Lehre, wie auch Ansätze, die nichts anderes sind als eine Abwehrreaktion auf manche Erscheinungen dessen, was man ebenso pauschalierend die "Bürgerliche Wissenschaft" genannt hat. Dennoch ist es erforderlich, die Unschärfe und Pauschalierungstendenz dieser Wortwahl, die sich bei

uns eingebürgert hat, vorläufig mit in Kauf zu nehmen, da sie z.T. auch Ausdruck bewußt gewollter Wertungen ist, der bei der Darstellung der Schwierigkeiten, vor denen Werterziehung heute steht, nicht übergangen werden kann.

Die Pädagogik der Neuen Linken steht, wie auch die wissenschaftstheoretischen Ansätze dieser Denkrichtung in anderen Disziplinen, im Gefolge der Frankfurter Schule um Max Horckheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse und Jürgen Habermas.

Die wissenschaftliche Schule, die sich daraus entwickelt hat, bezeichnet sich selbst häufig als "kritische Theorie", wobei das Wort "kritisch" nicht in seinem ursprünglichen Sinn der Fähigkeit des Unterscheidens auf der Grundlage der Sachkunde zu verstehen ist, sondern im Kern zum Ausdruck bringen soll, daß es sich hier um eine Auffassung von Wissenschaft handelt, die sich selbst in Gegensatz zur bestehenden Staats- und Gesellschaftsform sieht und die darauf abzielt, Wissenschaft so zu betreiben und die dabei gewonnenen Ergebnisse so einzusetzen, daß sie zu einem Mittel revolutionärer Gesellschaftsveränderung werden. Nur am Rande sei hier bemerkt, daß die Radikalität der Wortwahl und der Argumentation der Väter der Frankfurter Schule von diesen selbst weithin nicht auf die praktischen politischen Konsequenzen hin durchgedacht war, die sich in der Folgezeit daraus ergeben mochten. Marcuse und insbesondere Adorno hatten sich - wie bekannt - in späteren Jahren z.T. sehr heftig mit dem auseinanderzusetzen,

was ihre Schüler an konkreter Nutzenanwendung aus ihrer abstrakten Lehren abgeleitet hatten.

3.5.1.1. Die Pädagogik der "Neuen Linken"

Im Rahmen der obengenannten kritischen Theorie hat sich in der Pädagogik die sog. kritische Pädagogik bzw. die kritische Erziehungswissenschaft entwickelt. BREZINKA¹⁰⁴ weist wohl zu Recht darauf hin, daß es sich dabei vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt her gesehen, weniger um Erziehungswissenschaft handelt als vielmehr um praktische Pädagogik mit gesellschaftspolitischer Absicht. Gedacht wird hier nicht oder nicht vorrangig von der Verfaßtheit und Bedingtheit des einzelnen Menschen her, sondern von politischen Leitzielen, wie Demokratisierung oder Selbstbestimmung, für die man dann pädagogische Mittel sucht, die geeignet erscheinen, die politische Konzeption zu realisieren. Ausgangspunkt der Überlegungen ist hier also nicht eine Beschäftigung mit philosophischen und anthropologischen Grundfragen, sondern eine politische Zielvorstellung, für deren Erreichung die Wissenschaftsdisziplin Pädagogik in Dienst gestellt werden soll. Dies steht in einem eigentümlichen begrifflichen Gegensatz zu der Bezeichnung "emanzipatorische Pädagogik", die gleichlautend mit dem Begriff "kritische Pädagogik" verwendet wird, wobei die Etikettierung darauf zurückzuführen ist, daß der Begriff Emanzipation in der kritischen Theorie eine besondere Rolle spielt. Unter Emanzipation wird hier nicht eine Lösung von Bindungen schlechthin verstanden, sondern lediglich das

Beseitigen von Bindungen solcher Art, die mit dem bekämpften politischen System identifiziert werden. So ergibt sich die eigenartige Konsequenz, daß "Emanzipation" auch bedingungslose Auslieferung an die Ideologie bedeuten kann (und weithin bedeutet), die das bestehende "System" bekämpft.

Emanzipation wird hier, wie viele andere Begriffe auch, in eine spezifische Richtung umgedeutet und einseitig mit der Vorstellung identifiziert, daß es sich dabei um einen Vorgang handle, der die Lösung von den gesellschaftlichen Bindungen beschreiben soll, die als geeignet erscheinen, das gegenwärtige herrschende System zu stabilisieren. Hauptvertreter dieser emanzipatorischen Pädagogik sind gegenwärtig Mollenhauer, Blankertz, Lempert, Rolff, Dahmer, Gamm und Klafki. Letzterer beschreibt die zentrale Zielsetzung der Erziehungswissenschaft als Theorie zur Überwindung einer positivistischen Wissenschaft, deren Anliegen es lediglich sei, das Gegebene, Vorliegende zu beschreiben. KLAFFKI postuliert es als Aufgabe der Wissenschaft, nicht nur diese positivistische Darstellung zu liefern, sondern darüberhinaus Aussagen über anzustrebende Ziele der Erziehung zu machen und auf die Richtung der Veränderung des Gegebenen Einfluß zu nehmen. Wissenschaft soll als kritische Theorie demzufolge nicht nur Wirklichkeit beschreiben, sondern auch angeben, wie diese Wirklichkeit zu verändern sei und welche Wertsetzungen dazu erforderlich seien.¹⁰⁵

3.5.1.2. Gründe für die Breitenwirkung dieser Pädagogik

Vergleicht man diese Aussagen mit den Darlegungen eines Autors wie AFFEMANN¹⁰⁶, der gewiß nicht im Verdacht steht, Anhänger der Neuen Linken zu sein, so wird deutlich, woraus die kritische Pädagogik ihre Durchsetzungskraft und zeitweilige Faszination bezog und in allerdings reduziertem Maße auch heute noch bezieht. AFFEMANN beschreibt in seinem Buch "Lernziel leben" unter dem Kapitel Werterziehung in der Schule die Situation so: "Wertneutraler Unterricht war eine der schulischen Leitvorstellungen in der jüngeren Vergangenheit.... In den Sozial- und Humanwissenschaften wird heute von vielen die Meinung vertreten, wertneutrale Wissenschaft sei möglich und nur eine Wissenschaft die wertfrei arbeitet, sei überhaupt als Wissenschaft anzuerkennen.... Dieser Auffassung liegt ein Mangel an kritischer Reflexion zu eigenen Methoden zugrunde.... Selbst im Bereich des Rationalen und des Stofflichen ist voraussetzungslose Erfahrungswissenschaft ein positivistischer Traum. Je stärker sich die Wissenschaften dem Lebendigen, dem Menschen, dem Emotionalen annähern, um so größer wird die Zahl der notwendigen Setzungen, von denen aus Deutungen erfolgen und damit das Ausmaß von Subjektivität in jenen Wissenschaften. Empirie und Deutung stehen folglich nicht im Gegensatz zueinander. Sie bedingen sich vielmehr. Die Interpretationen der Wirklichkeit be-

finden sich in einem inneren Zusammenhang. Ausgehend von einem Gefüge vorgegebener Grundannahmen wird in der Wissenschaft Welt verstanden und mit der Welt umgegangen. Deutungen und Wertungen sind unlösbar miteinander verbunden."¹⁰⁷

Vordergründig und formal betrachtet scheinen hier KLAFKI und AFFEMANN gleichlautend zu argumentieren, - auch wenn sie inhaltlich Welten trennen. Bei beiden Autoren wird aber deutlich, warum die Pädagogik der Neuen Linken in der wissenschaftlichen Diskussion der jüngeren Vergangenheit so erfolgreich sein konnte: Neben dem allgemeinen Trend der gesellschaftspolitischen Diskussion und der politischen Entwicklung profitierte sie insbesondere von Fehlern und Versäumnissen, die in den Jahren zuvor, auch der Pädagogik von einem erheblichen Teil der "bürgerlichen" Wissenschaft gemacht worden waren. Man hatte, wohl nicht zuletzt auch unter dem Eindruck der naturwissenschaftlichen und technologischen Entwicklung versucht, auch in die Human- und Sozialwissenschaften mechanistische und positivistische Erklärungsmuster einzuführen. Dies führte in der Folgezeit dazu, daß auch in der Pädagogik immer differenziertere und ausgeklügeltere Techniken und Verfahrensweisen angeboten wurden, daß aber die Frage nach dem Sinn der einzelnen Maßnahmen wie auch die Frage nach dem Sinn der erzieherischen Tätigkeiten überhaupt und den damit verbundenen Wertungen nahezu völlig ausgeklammert wurde. Im Grunde konnte man hier schon nicht mehr von Erziehungs-

wissenschaft sprechen, die sich der Aufgabe widmet, Erkenntnisse zur Prägung und Formung junger Menschen beizutragen. Pädagogik degenerierte hier zur Bildungstechnologie. In ihrem Vordergrund standen nicht mehr die über Jahrhunderte hinweg von jeder Generation neu zu lösenden Kernfragen der Pädagogik, die eng verbunden waren mit Philosophie und Anthropologie, sondern eine sehr oberflächliche, bildungspolitische Wachstumstheorie, die glaubte, mit gesteigertem stofflichen input und drastischer Erhöhung des apparativen Aufwands eine erhöhte Produktion von Bildung bewerkstelligen zu können. Es liegt auf der Hand, daß eine solch vorgründige und primitivistische Behandlung pädagogischer Fragen dazu führen mußte, daß ein Vakuum im Bereich der Sinn- und Wertfragen entstand, das zwangsläufig dazu provozieren mußte, es mit neuen Inhalten aufzufüllen. Dies galt um so mehr, als die geschilderten Sachverhalte sich nicht auf die wissenschaftliche Diskussion allein bezogen auch die staatliche Bildungspolitik voll erfaßt hatte. Hans MAIER hatte dies verschiedentlich, angesichts der Tatsache, daß Milliarden Aufwendungen im Bildungsbereich vielfach nur Unzufriedenheit mit dem Bildungswesen produziert haben, mit der Formel umschrieben, man habe den jungen Menschen lediglich Steine statt Brot gegeben.¹⁰⁸ Daß diese Situation im Bereich der theoretischen Erörterung wie des praktischen Vollzugs dringend der Änderung bedarf, liegt auf der Hand. Es wäre aber verfehlt, wollte man die Entwicklung des Sachverhalts, vor dem wir gegenwärtig stehen, so darstellen, als wäre die Neue Linke

mit ihrer Pädagogik aggressiv in ein geordnetes erzieherisches Hauswesen eingebrochen. Sicherlich ist diese Pädagogik in weiten Bereichen aggressiv und totalitär. Ihr Erfolg beruht aber vor allem auf dem Versagen der Repräsentanten einer "bürgerlichen Wissenschaft", die grundlos und ohne Not inhaltliche Positionen der Wertvermittlung aufgegeben hatte, die nicht nur unabdingbar zum Selbstverständnis unserer Gesellschaft gehören, sondern ohne die Erziehung und Pädagogik überhaupt gegenstandslos und ihrer Inhalte beraubt wird. Ein Neuansatz darf daher nicht mit Rechtfertigungskampagnen und Anklagen gegen politische Übergriffe in die Wissenschaft beginnen. Sie muß sich vielmehr inhaltlich mit der Emanzipationspädagogik auseinandersetzen und darlegen, warum die Bildungsinhalte, die das Grundgesetz gegen die Frankfurter Schule setzt, mensch- und kindgerechter sind.

3.5.2. Ein Vergleich der pädagogischen Konzeptionen

Stellt man die pädagogischen Konzeptionen der kritischen Theorie und der "herkömmlichen" Pädagogik einander gegenüber, so ergeben sich tiefgreifende Unterschiede in allen Fragestellungen die für Pädagogik kennzeichnend sind. Dies gilt sowohl für den anthropologischen Ansatz wie für die Erziehungs- und Bildungsziele und schließlich auch für die Mittel, die im Erziehungs- und Bildungsprozeß eingesetzt werden sollen.

3.5.2.1. Anthropologische Fragen

Die Neue Linke geht in der Grundlage ihrer kritischen Theorie auf ein Menschenbild zurück, das Rousseau in seinem Erziehungsroman "Emile" beschrieben hat. Danach ist der Mensch von Natur aus gut und wird in dieser Fähigkeit, gut zu sein, lediglich durch die ihn umgebende Umwelt mit ihren negativen Prägungen behindert. Rousseau beginnt seinen Roman mit dem Satz: "Alles ist gut wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen." Es wäre sicherlich übertrieben zu behaupten, Rousseau habe mit dieser Aussage eine Theorie des Sozialismus entwickeln wollen. Tatsache jedoch ist, daß der von ihm gewählte Ansatz heute dafür herhalten muß, sozialistische Theorien in der Pädagogik zumindest teilweise zu untermauern. Das Gemeinsame im Ansatz liegt darin, daß Rousseau davon ausgeht, daß die an sich gute menschliche Natur durch menschliches Handeln zum Schlechten hin verfälscht wird, - in der Theorie des Sozialismus wird dieses, das Schlechte bewirkende menschliche Handeln, mit den Handlungsformen politischer und gesellschaftlicher Art identifiziert, die gegen die politische Natur, die im Sinne des dialektischen Materialismus sich zwangsläufig ergebende, kommunistische Gesellschaft gerichtet sind.

Die Diskrepanz zu Rousseau setzt bei konsequenter Weiterverfolgung einer sozialistischen Doktrin spätesten dann ein, wenn der unerwünschte Zustand einer

gesellschaftlichen Ordnung zerschlagen ist, - denn dann werden die neuen Machthaber wiederum in gleicher Weise tätig werden wie ihre Vorgänger und würden, Rousseau zufolge, wieder die gleichen, für das Individuum verheerenden, Fehler begehen.

In diesem Sachverhalt liegt im übrigen der wesentliche Teil der Problematik begründet, in der sich die Neue Linke und die alte Linke immer wieder konfliktträchtig begegnen: die neue Variante der Lehre muß zunächst ein bestehendes ordnungspolitisches Gebilde ablehnen, das ja nach erfolgreicher revolutionärer Durchsetzung eigener Ziele im Hinblick auf autoritative und formale staatliche und politische Ordnungskriterien in verschärfter und gesteigerter Form wieder errichtet werden muß. Der Gegensatz von "sibirischem Winter" und "Prager Frühling", von orthodoxer Doktrin und Eurokommunismus macht dieses Dilemma sichtbar.

Im Gegensatz dazu geht die "herkömmliche" Pädagogik im Hinblick auf die Grundverfaßtheit des Menschen davon aus, daß dieser nicht von Natur aus gut sei. Dabei muß man sich nicht lediglich auf die christliche Lehre der "Erbsünde" beschränken, - auch eine Pädagogik, die ihre Begründung nicht religiösen Bezügen entnimmt, versteht den Menschen als ein Mängelwesen, das zwar von Natur aus auch die Fähigkeit zum Gutsein in sich trägt, das aber der Anleitung und Erziehung bedarf, um sich in diese Richtung entwickeln zu können. Bereits die Wortbildung von "Erziehung" und "Bildung" weist, wie SCHLEISSHEIMER überzeugend dargelegt hat, darauf hin, daß es hier

um Prozesse geht, in denen der educandus aus einem minderwertigen Zustand heraus zu einer Vervollkommnung hin "gezogen" werden soll bzw. zur Orientierung nach einem besseren "Bild" gebracht werden soll.¹⁰⁹

Pädagogik geht seit ihren Anfängen als wissenschaftliche Disziplin davon aus, daß der Mensch in seiner Entwicklung einer Führung und Leitung bedarf (ebenso wie ihre Vorläufer-Wissenschaften). Pädagogischer Wildwuchs konnte bislang nirgendwo als überzeugendes Konzept einer "Nichterziehung" dargelegt werden. Im übrigen vertritt die kritische Theorie, wie dargelegt, einen solchen Standpunkt auch gar nicht grundsätzlich, sondern lediglich funktional, sozusagen als notwendiges Übergangsstadium im Hinblick auf seine angestrebte andersartige Endphase.

Ein zweiter Grundsatz der kritischen Pädagogik besteht in der Überzeugung, jeder Mensch sei von Natur aus in einem so hohen Maße bildsam, daß er, gegebenenfalls durch den Einfluß emanzipatorischer Pädagogik, zu einer so umfassenden Entfaltung seiner Möglichkeiten und eventuell zu Fähigkeiten geführt werden könne, daß dadurch die traditionelle Vorstellung der Schicksalsgebundenheit, auch in Fragen des bildungsmäßigen Werdegangs, aufgehoben werden könne. Diese Vorstellung wurde sicherlich durch im Zusammenhang mit der neuen Begabungstheorie und Lerntheorie angestellte Überlegungen wesentlich beeinflusst. Daß solche Vorstellungen dem tatsächlichen Stand der wissenschaftlichen Unter-

suchungen entgegenstehen, wurde bereits dargelegt. Unter dem hier zu diskutierenden anthropologischen Aspekt muß noch an die Beobachtung erinnert werden, daß mit der Überspitzung individueller Entfaltung und der versuchten Aufhebung der Schicksalsbedingtheit des einzelnen Menschen auch die Verantwortung für das jeweils eigene Leben aufgehoben würde.

Entsprechend den empirisch-analytischen Ergebnissen, die im Bereich der Begabungsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Lerntheorie erzielt wurden, geht die pädagogische Gegenposition von einer lediglich bedingten Gestaltbarkeit menschlicher Dispositionen aus und betrachtet diese als veränderbar lediglich im Rahmen einer "genetischen Grundausstattung". Dies darf allerdings nicht zu der irrigen Annahme führen, "alles" sei schlechthin angeboren. Gerade die Ergebnisse der Bildungswerbung zeigen, daß die Überschneidungsbereiche von vorhandener, aber nicht geförderter Begabung einerseits und nur schwach ausgeprägter, aber intensiv geförderter Begabung andererseits so groß sind, daß sie sich selten auf den ersten Blick bestimmen lassen. Ein dritter Grundsatz im Bereich anthropologischer Grundannahmen ist, daß alles menschliche Handeln als von bestimmten Interessen geleitet angesehen wird. Diese Überzeugung vom Handeln des Menschen ausschließlich nach seinem jeweiligen Eigennutz (der durchaus auch als "fremdbestimmt" definiert wird), ist in den hessischen Rahmenrichtlinien verschärft worden zu der inhumanen Grundannahme, Konflikt sei, wie dies Thomas

NIPPERDEY¹¹⁰ präzise herausgearbeitet hat, die einzige Wahrheit in einer Gesellschaft, die noch nicht Gelegenheit hatte, sich nach den Prinzipien der kritischen Theorie zu entwickeln. Die herabwürdigende Reduktion aller Ausformungen menschlichen Handelns auf das Prinzip des Eigeninteresses und den daraus notwendigerweise resultierenden Konflikt, ist vielfach dargelegt worden. Gerade dieser Aspekt wird im Hinblick auf Sinn- und Werterziehung später noch weiter zu vertiefen sein.

Er ist zugleich eng verknüpft mit der vierten Grundannahme, daß nämlich die Masse der Menschen unfähig sei, aus eigener Kraft zu erkennen, was wahr und gut sei bzw. was in ihrem Interesse liegt. Dieses Postulat ist sozusagen die Grundvoraussetzung für die Installation einer Diktatur der totalitären Pädagogik, die damit zum Zentrum des Antriebs für die Entwicklung einer neu zu schaffenden Gesellschaft würde. Bezogen auf christliche Aspekte einer Pädagogik zeigt diese Auffassung ebenso unangenehme wie keineswegs überraschende Parallelen zu einer Form der Verbreitung des christlichen Gedankenguts, die in der spanischen Inquisition ihren Höhepunkt erreicht hat: Den Versuch nämlich, durch die irdischen Vertreter der christlichen Lehre den auf menschlicher Würde und Freiheit beruhenden Handlungsspielraum in einem Umfang einzugrenzen, der mit dem theologischen Ansatz im Verhältnis von Gott und Mensch nicht mehr zu vereinbaren ist. Hier wie dort pervertiert das hohe Ziel, das vorgeblich angestrebt wird, zur nackten Diktatur der jeweiligen Funktionsträger.

3.5.2.2. Die Erziehungs- und Bildungsziele

Geht man von der Vorstellung aus, daß es sowohl personale als auch gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsziele gibt, so fällt sofort auf, daß die kritische Theorie in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen nicht die personale Entwicklung des einzelnen stellt, sondern eine individuelle Verfaßtheit, deren Zweck und Rechtfertigung darin besteht, das Erreichen gesellschaftspolitischer Ziele zu ermöglichen. BREZINKA weist in diesem Zusammenhang auf Mollenhauers Auffassung von Erziehung "die Aufgabe, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen" hin und beschreibt das Ziel von Gamm, "die neue Generation ist zu begaben, die Versäumnisse ihrer Vorgänger zu revidieren und einem Sozialismus als menschenwürdiger Lebensform Bahn zu brechen" und vervollständigt seine Aufzählung mit dem Hinweis auf ein Autorenkollektiv, das "Erziehung zum Sozialismus als Aufhebung der Ausbeutung des Menschen" fordert¹¹¹. Soweit personale Erziehungsziele angegeben werden, liegen diese in auffälliger Häufigkeit im Bereich des intellektuellen und kognitiven Aspekts der Persönlichkeitserziehung. (Kritische Rationalität, Vernünftigkeit, Mündigkeit, Emanzipation im Sinne des Zustandes der Emanzipiertheit). Die Gegenposition ergibt sich beinahe von selbst. Wäre Erziehung und Bildung bis heute vorrangig auf diesen Zielen aufgebaut worden, so würden wir vermutlich bereits in der Welt leben, die uns in der

Literatur für "1984" bereits prophezeit wurde. Es entspricht der Auffassung des Grundgesetzes und der Bayerischen Verfassung, Erziehungs- und Bildungsziele von der Person her aufzubauen, emotionale und transzendente Aspekte gleichberechtigt neben den Bereich des Rationalen und Kognitiven zu stellen, ordnungspolitische erwünschte Verhaltensweisen als Resultat personaler Entwicklung zu erhoffen, sie aber nicht zum entscheidenden Maßstab der Persönlichkeitsentfaltung werden zu lassen. Vor allem aber, und dies dürfte wohl der wichtigste Punkt sein, geht man hier davon aus, daß es jedem Menschen möglich sein muß, im Verlaufe von Erziehung und Bildung jeweils in eigener Verantwortung die Frage nach dem Sinn des Lebens zu stellen und von daher den Bezug zu einem Wertsystem zu finden, das im Rahmen der pluralen Verfaßtheit unserer Gesellschaft in weltanschaulicher Hinsicht als Angebot nahegelegt, jedoch nicht als Verhaltensnorm erzwungen wird.

3.5.3. Die Grundsatzfrage: Gegenpositionen in der personalen Erziehung, - "Sinn" oder "Funktion" als Maßstab der Erziehung

In seinem Beitrag "Der Sinn, das Gute und die Werte"¹¹² weist SCHLEISSHEIMER auf die unbestrittene und grundlegende Bedeutung der Erziehung für den Menschen hin und räumt ein, "daß Erziehung notwendig zum Menschsein gehöre,"¹¹³ daß wir andererseits, "was Erziehung sein solle, nicht in einer entgeltigen, allgemein anerkannt-

ten Formel vorliegen haben."¹¹⁴ Er schließt daran die Feststellung an, daß die Frage nach Erziehungszielen, nach einem Bildungsideal, notwendigerweise zu den Grundfragen führe, die am Anfang aller Philosophie und Wissenschaft stehen: "Was ist und was soll der Mensch?" "Wozu leben wir?" "Wie sollen wir als Mensch leben." "Was sollen wir tun?"¹¹⁵ - "Die Sinnfrage bedeutet in der Menschheitsgeschichte wie in der Lebensgeschichte des Einzelmenschen gleichsam ein Erwachen aus der Selbstverständlichkeit eines Daseinssinnes, aus einem bloßem Mitleben im Leben der Natur, aus einem bloßem Mitleben mit den anderen Gliedern einer gesellschaftlichen Gruppe".¹¹⁶ Damit ist Bedeutung und Tragweite der Sinnfrage auch für die Pädagogik umrissen, vorläufig aber noch keine inhaltliche Ausfüllung gegeben. Sinn in der hier verwendeten Bedeutung des Begriffs kann sich allerdings nicht auf die unwesentlichen, inhaltlichen Ausprägungen beschränken, die ihm häufig in der Umgangssprache unterlegt werden. Sinn als Ausdruck für die Ziel- und Zweckrationalität einer menschlichen Handlung bezieht sich entweder auf die vordergründige Funktionalität einer einzelnen Handlung oder meint die Einpassung einer gesamten Handlungskette in die vorgegebene, sinnvolle, weil einsichtige bzw. naturwissenschaftlich nachvollziehbare Ordnung der Natur. Dabei kann offen bleiben, ob diese vorgegebene Ordnung als eine tatsächliche oder eine hypothetische vorgegebene betrachtet wird. Dem stellt SCHLEISSHEIMER gegenüber: "Die Deutung oder Erklärung unseres bisherigen Verhaltens aus hypothetisch angenommenen Zwecken oder Zielen ist nicht

unser Anliegen. Unser Anliegen ist unser Seinkönnen und Seinsollen jetzt und künftig. Unser Begriff von Sein ist weiter. Aus ihm müssen sich Ziele, Zweck, Normen, Forderungen als Motive für unsere Entscheidungen, für unser Handeln, für unser Stellungnehmen zu eigenem und fremden Verhalten ergeben."¹¹⁷ Sein wird so zu einer Aussage über den Ort menschlichen Handelns in der Gesamtheit der Schöpfung, die Seinshaftigkeit menschlichen Daseins ergibt sich aus der Beantwortung der Frage, ob jenseits aller Gebote bzw. Verbote, denen der Mensch durch seine Umwelt ausgesetzt ist, aus ihm selbst heraus eine Deutung menschlicher Existenz möglich ist. Eine solche Deutung menschlicher Existenz aus sich heraus ist die Voraussetzung für die Beantwortung der Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz in einer Weise, die nicht nur subjektive Interpretation eines jeweils einzelnen Menschen für sich ermöglicht, sondern darüber hinaus auch die Einbindung des einzelnen in eine sinnerfüllte menschliche Gemeinschaft als denk- und vollziehbar erscheinen läßt. Dies gilt insbesondere auch, wenn als Ausgangspunkt für die Beantwortung der Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz nicht der Glaubenskanon einer Religionsgemeinschaft genommen, sondern der Tatsache Rechnung getragen wird, daß allgemein und unbestritten gültige, also allgemein verbindliche Glaubens- und damit Deutungs- und Verhaltensgrundsätze in einer weltanschaulich plural verfaßten Gesellschaft nicht mehr als vorgegeben angenommen werden können.

Sucht man also nach einem tragfähigen Ausgangspunkt für die Beantwortung der Sinnfrage als Voraussetzung für das Gelingen erzieherischer Tätigkeit, so müssen diese aus der menschlichen Existenz selbst heraus entwickelt werden. Ein Rückzug auf die für Gläubige gesicherten Positionen von Glaubensgrundsätzen ist nicht möglich.

Es kann dahin gestellt bleiben, ob man eine von der bei SCHLEISSHEIMER in der Erörterung folgenden philosophischen Position für die Selbstausslegung des Menschen und das daraus entwickelte Sinnverständnis für sich übernehmen möchte. Für den hier für die Aufgabe der Pädagogik herzustellenden Bezug genügt die Feststellung, daß Erziehung und Bildung, die sich an der menschlichen Person und nicht an einer dieser auferlegten Funktion orientiert, die Behandlung der Sinnfrage als Voraussetzung für die Ausformulierung einer wertorientierten Pädagogik und die Konkretisierung von Erziehungs- und Bildungszielen hat. Die Bezugnahme auf die Personalität des Menschen durch die Pädagogik im allgemeinen und die einzelnen Erziehungsträger im besonderen ist kennzeichnend für ein erzieherisches Verständnis, das den Menschen als ein Wesen versteht, das mit originärer Würde, Freiheit und Selbstverantwortung ausgestattet ist und seine Daseinsberechtigung nicht erst aus einer instrumentellen Funktion für fremde Zwecke herleitet. Mit dieser pädagogischen und philosophischen Position ist nicht eine Gegenposition zur christlichen Anschauung bezogen: auch wenn in dieser der transzendente Bezug vorausgesetzt und die menschliche Existenz als von

einem göttlichen Wesen abhängig begriffen wird, so ist hier dennoch durch die Willens- und die daraus resultierende Handlungsfreiheit des Menschen die Eigenverantwortlichkeit und damit die Freiheit der Person vorausgesetzt. Anders wäre die Fähigkeit des Menschen, Schuld auf sich zu laden, kurz zur Sünde, in das System christlichen Denkens nicht einzubringen. SCHLEISSHEIMER hat diese Einbindung des Menschen in die ihn umgebenden mitmenschlichen Beziehungen, das dennoch jederzeit bestehende Zurückgeworfen- bzw. Angewiesensein auf die eigene Person und die daraus resultierende Selbstausslegung in beinahe klassischer Weise formuliert:

"Der Sinn ist unbedingt, sich selbst begründend. Er kann sich wandeln, er kann zerbrechen; aber solange er gilt, gilt er unbedingt und "absolut". Sinn verstehen erfordert "Bekehrung". Entscheidung für den Sinn als freier Akt setzt schon ein Selbstverständnis, ein Sinnverstehen als Möglichkeit der Sinnsuche und Sinnfindung voraus. Aller Sinn ergibt sich aus Sinn. Ursprüngliche Ermöglichung des Verstehens eines Lebenssinns ist ein Urvertrauen in die Sinnhaftigkeit unseres Daseins. Dieses Urvertrauen ist zu allererst die Frucht frühkindlicher Geborgenheit und Umsorgtheit. Die frühe Erfahrung des Einbezogen-seins in eine Sinnordnung und des Anerkanntseins des eigenen Lebenssinns ist Grundlage und Voraussetzung aller späteren eigenen Sinnfindung. Unsere Sinnentwürfe bleiben stets bedroht und gefährdet durch Sinnwidrigkeit, durch den Abgrund der Sinnlosigkeit, der Absurdität, des Nichts. Das ganze Leben hindurch

bedürfen wir deshalb des Halts und der Stütze unseres Selbstverständnisses und Sinnverständnisses in der Bejahung und Anerkennung, in der Zuwendung und Liebe unserer Mitmenschen."¹¹⁸

Mit diesen Formulierungen wird zugleich nachdrücklich unterstrichen, daß der Mensch in seiner Selbstauslegung nicht nach einem "Robinson-Modell" vorgehen kann. Ausgangspunkt ist und bleibt die jeweils eigene und unverwechselbare Person, - diese wird aber zugleich in Bezug zur Umwelt, zum Mitmenschen gesetzt. Dies allerdings nicht in einer Weise, daß dieses In-Beziehungsetzen erst die eigentliche Wertigkeit des Menschen ausmacht. Sie wird vielmehr als ebenso schlichte wie unleugbare Tatsache festgestellt. Personale Identitätsfindung vollzieht sich also nicht in einem solipsistischen Akt, ebenso wenig wie in einer Unterwerfung unter fremde Zwecke, sondern vielmehr in einem Verständnis von der Freiheit der Person, das voraussetzt, daß bestehende Bindungen für die menschliche Person zwar nicht zur prägenden Dominante werden, aber auch nicht zum emanzipatorischen Dreh- und Angelpunkt.

Die Gegenposition zur oben geschilderten Auffassung Schleißheimers und der personalen Pädagogik ist in den Vorstellungen zu sehen, die sowohl weltanschaulich wie auch in einer daraus abgeleiteten Pädagogik entweder Ideologien, oder anderen allgemeinen und abstrakten Setzungen, den Vorrang einräumen, vor der menschlichen Person und ihrer Sinnerfahrung durch Selbstauslegung. Solche Vorstellungen, zu ihnen ge-

hört u.a. die kritische Theorie und die Emanzipationspädagogik, werden und bemessen den Menschen danach wie weit er in der Lage ist, durch eine Einpassung der eigenen Person in die Funktionserfordernisse weltanschaulicher Postulate, diesen jeweils Genüge zu tun. Wert und Würde des Menschseins wächst und steigt sich in dem Maße, in dem er seine instrumentelle Funktionalität zu perfektionieren bereit oder in der Lage ist. Um Mißverständnisse zu vermeiden, solche pädagogischen und philosophischen Einseitigkeiten, die den Menschen seiner eigentlichen personalen Würde berauben und ihn zur Funktion weltanschaulicher Postulate degradieren, sind nicht das "Privileg" linker politischer Ideologien. Auch ein falsch verstandenes Christen- bzw. Sektierertum, das, wie dargelegt, etwa im Stile der Inquisition die Freiheit des Menschen für bedenklicher hält und gefährlicher ansieht als dies, den Aussagen der Bibel zur Folge, gottgewollt sein kann, gehört in diese Kategorie funktionaler Pädagogik, die den Menschen zum Abklatsch und Erfüllungsgehilfen außer- und damit inhumaner Zwecke herabwürdigt. Das gleiche gilt mit Sicherheit auch für das Menschenbild des Nationalsozialismus und darf wohl auch, zumindest für den aggressiven, Islam Khomeinischer Prägung vermutet werden.

Im Falle der emanzipatorischen Pädagogik erfolgt diese In-Dienst-Stellung für außer-personale Zwecke durch die Umdeutung eines Begriffs, der anundfürsich nicht unbedingt einseitig interpretiert werden müßte.

Eine Pädagogik, die sich Emanzipation des Menschen zum Anliegen macht, könnte in Anlehnung an die alt-römische Bedeutung des Wortes auch die akzeptable Vorstellung zum Inhalt haben, daß damit die Hinführung zu und die Entlassung in die Eigenverantwortlichkeit gemeint sei, ohne daß damit die Aufgabe sozialer Bindungen gemeint sein müßte. Das römische Bild der Entlassung des erwachsenen Sohnes aus der väterlichen Gewalt, was nicht zugleich die Entlassung aus der Familie bedeutete, könnte durchaus in die Begriffe und Sprache moderner Pädagogik überführt werden. Dies ist jedoch nicht das Anliegen und der Inhalt der emanzipatorischen Pädagogik im Sinne der kritischen Theorie. BREZINKA hat die sozialgeschichtlichen und sozialphilosophischen Hintergründe und die daraus gefolgerten Ableitungen des Emanzipationsbegriffs der Neuen Linken überzeugend dargetan. Unter Berufung auf die Selbstaussagen führender Vertreter der Emanzipationspädagogik und der kritischen Theorie faßt er deren Positionen so zusammen: "Unter diesen Voraussetzungen bedeutet Emanzipiertheit das Freisein von Bindungen, an die Glaubensinhalte, die Normen und Institutionen und die Personen, welche die verhaßte moderne Industriegesellschaft zusammenhalten und tragen. Es ist das negative Ideal eines Menschen, der mit jeglicher Tradition gebrochen hat, der die in seiner Gesellschaft geltenden Wertungen und Normen ablehnt, der sich jeder Verpflichtung entzieht, die von den herrschenden Autoritäten ausgeht. Es ist die Haltung der

absoluten Verweigerung".¹¹⁹

Es ist unschwer zu erkennen, daß solche Postulate als Ausgangspunkt individuellen und kollektiven Verhaltens wie auch als Inhalt und Gegenstand pädagogischer Absichten so lange den Konflikt zum ständigen Daseinsprinzip machen, bis die neue Lehre und die neue Gesellschaft sich mit Absolutheitsanspruch durchgesetzt haben. Inwieweit nach Erreichen eines solchen gewünschten Zustandes neue Konflikte dann dadurch entstehen, daß ein anarchisches und herrschaftsfeindliches Prinzip dann in autoritäres Zwangsbeglückungssystem überführt werden muß, ist eine interessante und sicherlich nicht zu Unrecht bisweilen mit unerschwelliger Bosheit diskutierte Frage, die an die Grenzen pädagogischer Vermittlungsfähigkeit rührt, - sie kann hier allerdings auf sich beruhen. Festzuhalten ist allerdings, daß von der emanzipatorischen Pädagogik der kritischen Theorie ein klarer und direkter Weg zum Konfliktmodell der hessischen Rahmenrichtlinien führt. Dies war sicherlich nicht nur politisch so gewollt, sondern auch von der Sache her unausweichlich. Eine Pädagogik, die sich die von Brezinka zitierten Positionen zu eigen macht, kann im gesellschaftlichen und politischen Verhalten und damit auch in Lehr- und Lernvorschriften nicht nur für das Fach Gesellschaftslehre nur von einem Handlungsmodell ausgehen, für das der Konflikt - latent oder offen - zur ständigen Wirklichkeit, sozusagen zum täglichen Brot der Pädagogik wird. Damit sind aber auch zugleich Grenzen pädagogischer Möglichkeiten erreicht. HELLE hat für das Sozialverhalten von Gruppen,

die solchen alternativen Positionen für sich reklamieren dargelegt, daß dies zu einem wachsenden Realitätsverlust, zur ausschließlichen Orientierung an Inside-Werten und Normen von Peergroups zu aggressivem Outgroup-Verhalten und in letztlicher Konsequenz zum "Aussteigen" mit selbstzerstörerischen Erscheinungen führt¹²⁰, und dies gilt sicherlich nicht nur für den Bereich der Drogen und Alkoholszene. NIPPERDEY hat dies in seinem Gutachten zu den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I/Gesellschaftslehre des hessischen Kultusministers wie folgt formuliert: "Kein Verständiger leugnet die Tatsache von Konflikt und Interesse, leugnet daß Erziehung in einer Demokratie Konflikte und Interessen auch hinter verbalen Verhüllungen bewußt machen sollte. Worum es hier geht, das ist die Reduktion von Gesellschaft und Erziehung auf Negativerfahrungen, Konflikt und Interesse, und die falsche Zweiteilung von Interessen in Gute und Böse. Damit wird nicht nur ein verfälschtes Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit produziert und den Rahmenrichtlinien Unterworfenen indoktriniert. Es wird vielmehr auch eine ganz andere, ganz ursprüngliche Funktion der Erziehung verfehlt. Erziehung hat es mit der Bildung der Identität des Ich, der Person zu tun. Nur dann kann von Selbstbestimmung die Rede sein. Und sie hat es mit der Integration des Menschen in die vorgegebene Gesellschaft zu tun. Das ist nicht, wie die Rahmenrichtlinien wiederum, unbewiesen, weil unbeweisbar, glauben machen wollen, unkritische An- und

Einpassung an und in das Gegebene. Denn die Transzendierung der gegebenen Gesellschaft das kritische Hinausfragen über die Gegebenheiten hin auf bessere Möglichkeiten, auf Veränderung im Sinne größerer Gerechtigkeit, hat partielle Integration zur Voraussetzung. Es kann als gesichertes Ergebnis von Lerntheorie, Psychologie und Tiefenpsychologie gelten, daß die emotionale und kognitive Stabilisierung sowohl Integrationsansprüche (Widerstand, Verpflichtung, Verantwortung) wie Identifikation zur Voraussetzung hat. Wirklich selbständig und kritisch handelnde Persönlichkeit entsteht gerade auf dem Hintergrund stabiler Handlungsmuster. Integrationsanspruch und Identitätsfindung können nicht auseinandergerissen werden. Bei der Orientierung an Konflikt, Interesse und Negativerfahrung entsteht keine eigenständige Lern- und Handlungsbereitschaft und damit auch keine eigenständige Veränderungsbereitschaft im Sinne sozialer Gerechtigkeit. Erziehung ohne Identifikationsmöglichkeit und Integrationsanspruch erzeugt Verunsicherung, d.h. aber das Potential für ein angepaßtes und unkritisches Verhalten, für Angst und Aggression - ein Potential, das der Indoktrination offensteht."¹²¹

Damit sind Perspektiven und Aufgaben für eine Form der Werterziehung eröffnet, die in Übereinstimmung mit den Wertvorstellungen unserer Gesellschaftsordnung mehr zu geben vermag als Destruktion. Eine Bewußtmachung dieses freiheitlichen und am Menschen orientierten pädagogischen Ansatzes muß eine vorrangige Aufgabe aktueller, pädagogischer Anstrengungen sein.

4. Die Schulartikel der Bayerischen Verfassung

Vergegenwärtigt man sich die - bereits dargelegte - Notwendigkeit, den jeweils nachwachsenden Generationen durch das Erziehungs- und Bildungswesen den unverzichtbaren und ständig zu erneuernden Wertkonsens als Grundlage des Zusammenlebens in Staat und Gesellschaft so verständlich zu machen, daß er zum Allgemeingut der Überzeugungen wird und bleibt, - und vergleicht man diese Forderung mit der Entwicklung der Diskussion um die Bildungsreform in unserem Lande, so muß eine Diskrepanz zwischen ordnungspolitisch-pädagogischen Erfordernissen einerseits und den Ergebnissen der Reformdiskussion andererseits festgestellt werden: Während in den Anfängen der Reformdiskussion Themen wie quantitativer Ausbau, organisatorische Neugestaltung und Steigerung der Effektivität der Wissensvermittlung, den Erziehungsauftrag der Bildungseinrichtungen in den Hintergrund drängten, wurde im Laufe der Diskussion immer deutlicher, daß ein Teil der organisatorischen Reformforderungen im Ergebnis auf einen Wandel der Inhalte und Zielsetzungen der Bildungseinrichtungen (z.B. durch Demokratisierung des Bildungswesens, die Forderung nach der Gesamtschule) gerichtet war; dieser inhaltliche Neugestaltungsanspruch schob sich immer mehr in den Vordergrund (Curriculumrevision, Rahmenrichtlinien etc.) Die Gegenposition zur systemverändernden Zielsetzung in der Bildungsreform brachte diese Situation zunächst einmal, im Wortsinn, "zur Sprache" und war

in der Folgezeit bemüht, die Bindung des Erziehungsauftrags der Bildungsinstitutionen an die Verfassung und insbesondere die Respektierung der Pluralität der Anschauungen wieder zu gewährleisten. Die Beschäftigung mit Faktoren, die von außen her den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bildungseinrichtungen hemmen oder gar empfindlich stören könnten, blieb der jüngeren Zeit vorbehalten.¹²²

Vor diesem Hintergrund scheint es angebracht, den, durch die Verfassung vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag und damit den von der Verfassung angestrebten Zustand klar herauszuarbeiten, um dadurch den Blick für die Faktoren zu schärfen, die den Zielsetzungen der Verfassung entgegenstehen bzw. ihrer Verwirklichung zunächst hinderlich sind.

Sowohl das Grundgesetz wie auch die Bayerische Verfassung setzen wie bereits erwähnt, für die innere und äußere Gestaltung des Bildungswesens einen verbindlichen Rahmen. Dabei stehen naturgemäß die Bestimmungen der Landesverfassung im Vordergrund, da durch die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern letztere die Zuständigkeit für das gesamte Bildungswesen, d.h. für den formalisierten wie auch für den nichtformalisierten Bereich haben.¹²³

4.1. Die Stellung der einzelnen Vorschriften im Gesamtrahmen der Bayerischen Verfassung

In der Bayerischen Verfassung finden sich Aussagen zur Erziehung und Bildung im dritten Hauptteil, der

die Überschrift "Das Gemeinschaftsleben" trägt. Dessen zweiter Abschnitt befaßt sich mit "Bildung und Schule".

Für die Frage nach Wertvorstellungen, die für die Ausgestaltung von Bildung und Erziehung im Elternhaus und Schule ihren Niederschlag in der BV gefunden haben, ist als Zentralnorm Art. 131 zu nennen. Dieser lautet: "(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur Bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.

(4) Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen."¹²⁴

Daneben gehören zum verfassungsrechtlich relevanten Umfeld der Bildungsziele als wertbezogene Verfassungspostulate auch folgende Vorschriften:

- Präambel: "Ansesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des Zweiten Weltkrieges geführt hatgibt sich das bayerische Volk.... nachstehende

Bayerische Verfassung."125

- Art. 126 : "(1) Die Eltern haben das natürliche Recht und die oberste Pflicht, ihre Kinder zur leiblichen, geistigen und seelischen Tüchtigkeit zu erziehen, sie sind darin durch Staat und Gemeinden zu unterstützen. In persönlichen Erziehungsfragen gibt der Wille der Eltern den Ausschlag.
(3) Die Jugend ist gegen Ausbeutung sowie gegen sittliche, körperliche und geistige Verwahrlosung durch staatliche und gemeindliche Maßnahmen und Einrichtungen zu schützen."126
- Art. 127 : "Das eigene Recht der Religionsgemeinschaften und staatlich anerkannten weltanschaulichen Gemeinschaften auf einen angemessenen Einfluß bei der Erziehung der Kinder ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung wird unbeschadet des Erziehungsrechts der Eltern gewährleistet." 127
- Art. 135 : "Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen."128
- Art. 136 : "(1) An allen Schulen sind beim Unterricht die religiösen Empfindungen aller zu achten."129

Für das Verständnis der Bildungs- und Erziehungsziele in der Bayerischen Verfassung muß man sich die historische Situation, in der die Bayerische Verfassung geschaffen wurde, vergegenwärtigen, da die Aussagen hier-

von deutlich geprägt sind.

Die Bayerische Verfassung wurde vor dem Hintergrund des Dritten Reiches und des Zweiten Weltkrieges in bewußter Abkehr vom nationalsozialistischen Gedankengut und im ausdrücklichen Gegensatz zur totalitären Gewaltherrschaft dieser Zeit geschaffen. Dies findet in der Präambel auch deutlichen Ausdruck.¹³⁰

Die Bayerische Verfassung hat sich von Anfang an das große Ziel gesetzt, die demokratische Staatsform im Volk zu verankern, was naturgemäß auch Auswirkungen auf die Formulierung von Bildungs- und Erziehungszielen haben mußte.

So ist auch der Gegensatz zwischen NS-Herrschaft und den Wertvorstellungen, die der Freistaat Bayern als oberste Ziele menschlicher Persönlichkeitsbildung gesetzt hat, besonders deutlich, wenn die Präambel "eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen"¹³¹ erwähnt und demgegenüber in Art. 131 II ausdrücklich "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiösen Überzeugungen und vor der Würde des Menschen...." als oberste Bildungsziele formuliert.¹³²

Die ausführliche Formulierung von Bildungszielen sollte demnach ganz bewußt den Gegensatz zum Nationalsozialismus betonen.¹³³

Besonders die Betonung der christlichen Grundlagen von Bildung und Erziehung¹³⁴ dient unter Beachtung der Toleranz gegenüber der inneren Einstellung des einzelnen Bürgers und seiner Entscheidung in Fragen der inneren

Geisteshaltung¹³⁵, der Schaffung und Weitergabe eines geistigen Fundaments des Staatswesens und der in ihm lebenden Bürger in Abkehr von menschenverachtenden und rein materialistischen Weltanschauungen und Erziehungsinhalten.¹³⁶

Dies bedeutet aber nicht, daß Erziehung und Bildung ausschließlich geistigen Werten und nicht auch praktischer Vernunft dienen sollen.

4.2. Art. 131 der Bayerischen Verfassung als Beispiel für eine ordnungspolitisch und pädagogisch prägende Verfassungsnorm

Der Art. 131 BV ragt unter allen einschlägigen Normen deutscher Verfassungen als eine Bestimmung heraus, die in beispielhafter Weise Bildungsziele formuliert, die im Rahmen des Erziehungsprozesses tradiert werden müssen, wenn gemeinsame Vorstellungen über eine sinnvolle Organisation zwischenmenschlichen Zusammenlebens in Freiheit und Würde eine Zukunft haben sollen.

Art. 131 kann so als eine Vorschrift verstanden werden, die den Wertkonsens der Verfassung zusammenfaßt und in konkreten Bildungs- und Erziehungszielen für Einrichtungen des Bildungswesens ausdrückt. Art. 131 BV hat insofern einen unmittelbaren Bezug zu Art. 1 und 2 des Grundgesetzes und kann als verfassungspädagogische Grundlage des in Art. 2 II GG genannten Sitzungsgesetzes verstanden werden.

Dieses Sittengesetz, dessen zu vermutende Einzelnormen im Text der Verfassung nicht ausdrücklich festgehalten sind, bedarf, soll es nicht zu einer unverbindlichen, allgemeinen Deklaration herabsinken, der Präzisierung seines inhaltlichen Anspruchs durch wertgebundene Haltungen, die durch Erziehung vermittelt, in ihrer Gesamtheit die materielle Ausfüllung des allgemeinen Grundsatzes gewährleisten können.

Eine solche Ausfüllung scheint auch deshalb geboten, weil neben der Abwertung zur Deklaration auch die Gefahr besteht, diese Bestimmung als Relikt christlichen Einflusses auf die Verfassung abzutun und damit der Blick für die Möglichkeit und Notwendigkeit im pluralen Verfassungsstaat sozusagen ein säkularisiertes Sittengesetz zu praktizieren, getrübt wird. Daß die hierfür notwendigen Regeln sich nicht allein auf die Formen politischer Organisation beziehen können, sondern daß sie auch getragen und geprägt sein müssen von Normen und Werten, die die organisatorischen Entscheidungen erst sinnvoll und begreifbar machen, wurde ebenfalls schon erläutert.

Die Zahl der in der Bildungsreformdiskussion neugeprägten Begriffe läßt es zwar ratsam erscheinen, in dieser Richtung eine gewisse Zurückhaltung zu wahren, - dennoch scheint die Einführung des Begriffes "Verfassungspädagogik", die sprachliche Ausprägung eines wesentlichen Gedankens: das unserer Verfassung zugrundeliegende Bild eines Menschen, der sich in Freiheit selbst entfaltet, der seine sozialen Bindungen als Notwendigkeit begreift und der seine Würde sowohl

aus einem transzendentalen Bezug als auch aus der Fähigkeit für sein Handeln einzustehen ableiten kann, ist ohne philosophische und pädagogische Grundlagen nicht denkbar. Andererseits sind Aussagen der Philosophie und Pädagogik im Hinblick auf die Gestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens solange unverbindlich, als sie der Absicherung und Unterstreichung durch das Schul- und Verfassungsrecht entbehren. Diese wissenschaftliche und politische Verbindung der Aspekte mehrerer Disziplinen macht es zwar nicht notwendig, eine neue Wissenschaft zu erfinden, - als interdisziplinärer Ansatz sollte dieses Gebiet aber Beachtung finden.

Die Forderung nach der "Wiedergewinnung des Erzieherischen"¹³⁷ als allgemeines bildungspolitisches Programm ist in diesem Zusammenhang bedeutsam wie auch der Versuch "Erziehungsziele konkret"¹³⁸ detaillierter als es ein programmatischer Rahmen leisten kann, darzustellen bzw. "neu zu befragen"¹³⁹. Die einschlägige Diskussion in der Pädagogik nimmt mittlerweile einen breiten Raum ein, inzwischen muß bereits wieder vor möglichen Fehlentwicklungen gewarnt werden. So etwa, wenn die Frage aufgeworfen wird, warum die unstreitig vorhandenen Erkenntnisse es so schwer haben, in Schulverwaltung und Schulpraxis Eingang zu finden. Der Tatsache einer Diskussion über Grundwerte und Erziehungsziele scheint vielfach als bereits hinreichend befriedigend empfunden zu werden, - die Diskussionsbegeisterung darf in dieser zentralen pädagogischen und politischen Frage aber nicht zum Hand-

lungersatz werden und muß vor allem in die amtliche Kulturpolitik Eingang finden. Auch die von Erich WEBER geäußerten Bedenken wegen der Reduktion der Diskussion um die Werterziehung auf einen volkstümlichen Bildungsbereich (Erziehung zu Haltungen und Werten für die einfachen, Wissenschaftsorientiertheit, Aufklärung und kritisches Bewußtsein für die höheren Begabungen) und des Mißbrauchs als bildungspolitischer "Billigmacher" in haushaltspolitisch schwierigen Zeiten wie auch als vorgeschobenes Argument zur Rechtfertigung der dilatorischen Behandlung notwendiger Reformansätze müssen sehr ernst genommen werden.¹⁴⁰ Solche möglichen Fehlentwicklungen diskreditieren den zu Recht hohen Anspruch der Erziehung als Hilfe zur Ich-Findung der einzelnen Person und würdigen ihn herab zum Vehikel für andere politische Zwecke bzw. zur bequemen Ausrede für die Unfähigkeit, erkennbare Mißstände zu beseitigen. Es sollte nicht verwundern, wenn in absehbarer Zeit dem Versuch entgegenzutreten wäre, im Überschwang der Bekämpfung verfassungsfeindlicher Erziehungstendenzen auch ungeliebte und unbequeme, weil in der Praxis zu persönlicher Entscheidung und Toleranz herausfordernder Grundlagen der Liberalitas Bavarica - dieses Motto an der Klosterkirche von Polling/Obb. könnte sich durchaus in der Präambel zur Bayerischen Verfassung finden - mitzubeseitigen. Besorgnisse in Richtung einer klerikalen Interpretation in der pädagogischen Auslegung des Verfassungsartikels 131 BV wurden vorsorglich schon geäußert.¹⁴¹ Umso wichtiger wäre die Erarbeitung einer tragfähigen, pädagogischen Umsetzung des Art. 131, die die inneren (und

unvermeidbaren) Spannungsverhältnisse in dieser Vorschrift berücksichtigt und zugleich dem weitreichenden Erziehungsanspruch Rechnung trägt.

Das Staatsinstitut für Schulpädagogik als eine, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus unmittelbar unterstehenden, Behörde legte im März 1979 mit der Schrift "Oberste Bildungsziele in Bayern - Art. 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht"¹⁴² im Rahmen der öffentlichen Auseinandersetzung um Werte und Erziehungsziele den Versuch einer zeitgemäßen Interpretation des einschlägigen Artikels der Bayerischen Verfassung vor.¹⁴³ Dieser Veröffentlichung waren mehrjährige Vorarbeiten vorausgegangen.¹⁴⁴

Diese Schrift ist in mehrfacher Hinsicht besonders bemerkenswert: zum einen wurde zum ersten Mal der Versuch unternommen, in der pädagogischen Antwort auf die Frage nach Aufgabe und Ziel der Erziehung im Bildungswesen unmittelbar auf eine einzelne Vorschrift der Verfassung, und nicht auf allgemeine und besonders unbestimmte Begriffe, Bezug zu nehmen und zum anderen ergibt sich die reizvolle Aufgabe, eine verfassungsrechtliche Norm erziehungswissenschaftlich im Sinne der o.g. Verfassungspädagogik zu interpretieren. Da es sich bei Art. 131 BV um eine formal unstreitig verbindliche, aber durch ihren z.T. programmatischen Charakter ausfüllungs- und erklärungsbedürftige Norm handelt, ist dieser

Versuch nicht nur zulässig, sondern auch notwendig, - zumal es die Autoren dieser Schrift strikt vermeiden, auf pädagogischem Weg juristische Ansprüche zu konstruieren. Ziel der Schrift ist es vielmehr, durch eine verfassungspädagogische Diskussion das Gespräch über Grundsatzfragen der Erziehung in öffentlich verantworteten Einrichtungen aufzugreifen, weiterzuführen und vor allem systematisch konkrete Hilfen für die Bewältigung der Erziehungsaufgabe im schulischen Alltag zu entwickeln.¹⁴⁵

Daneben fällt allerdings auf, wie sehr das Institut bestrebt ist, die Legitimation für das Aufgreifen einer solchen Aufgabe darzulegen,¹⁴⁶ - so als ob es sich quasi für einen "Seitensprung" in die Erziehung rechtfertigen müßte. Hier wirken wohl noch die für die Entwicklung der Bildungsreformdiskussion geschilderten Faktoren nach.

Diese Behutsamkeit im Vorgehen ist allerdings ebenso wohltuend wie klug, - das Institut vermeidet es so nicht nur, rechtliche Normen unzulässig zu strapazieren, es entzieht sich auch der Versuchung der Absolutsetzung einer "bestimmten pädagogischen Theorie, einer Anthropologie oder eines philosophischen Systems".¹⁴⁷

Zu Recht stellt die Schrift fest, ein solches Vorgehen "hätte kaum eine Chance auf die notwendige allgemeine Zustimmung; dies umso weniger als der Zusammenhang einer solchen Theorie mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit eine durchaus offene Frage darstellt".¹⁴⁸

Da es sich bei Art. 131 BV und der diesbezüglichen Schrift des Staatsinstituts für Schulpädagogik um

ein besonders glückliches Beispiel für die Verbindung Verfassungstext - zugrundeliegende Wertordnung - Maßstab für Bildungsziele - Umsetzung in Lernziele, für die schulische Praxis handelt, sollen nachfolgend die Ergebnisse der Untersuchung des Staatsinstituts dargestellt werden. Eine Würdigung des darin ausgewiesenen Lernzielkatalogs kann im Vergleich zu anderen Zielvorstellungen deutlich machen, welche Probleme in der Koordination bzw. Auseinandersetzung zwischen divergierenden und z.T. polarisierenden pädagogischen Konzepten für Werterziehung heute bestehen. Das Staatsinstitut stellt dem Verfassungstext einen daraus abgeleiteten Katalog einzelner Bildungsziele (Zielkatalog) gegenüber, der folgende Gliederungspunkte enthält: Mit

- Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung des anderen
- Achtung vor der Würde des Menschen (Entfaltung der eigenen Person, Leben mit anderen)
- Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne

werden zunächst Ziele genannt, die der personalen Bildung dienen, ihnen folgen mit den Zielen

- Bekenntnis zum Geist der Demokratie
- Liebe zur bayerischen Heimat und dem deutschen Volk
- Bereitschaft zur Völkerverständigung

staatsorganisatorische Prämissen, die auch auf die schulische Erziehung ausstrahlen.¹⁴⁹

4.2.1. Ehrfurcht vor Gott

In Anlehnung an die Präambel der BV und des GG beginnen auch die Bildungsziele, die der Art. 131 BV nennt, mit der Forderung nach "Ehrfurcht vor Gott,"¹⁵⁰ zugleich wird aber auch die "Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer"¹⁵¹ postuliert. Mit diesen Bildungszielen wird ausdrücklich die Vorstellung unterstrichen, daß die menschliche Existenz nicht aus sich allein heraus erklärbar ist, daß vielmehr das Herstellen eines weitreichenden Bezugs und eine transzendente Begründung zulässig ist. Zugleich wird aber deutlich, daß nicht schlichtweg Andersdenkenden eine solche Vorstellung oktroyiert wird. Die möglicherweise mit dem Grundrecht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit auftretenden Spannungen werden verfassungsrechtlich insoweit gelöst, als die Ehrfurcht vor Gott gekoppelt ist mit der Forderung nach der Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer. Letztere beinhaltet, ähnlich wie auch die Glaubensfreiheit ambivalent zu interpretieren ist, selbstverständlich auch den Anspruch, das Nichtvorhandensein religiöser Überzeugung ebenso zu respektieren. Insofern löst sich der scheinbare Widerspruch auf, daß die Forderung nach Ehrfurcht vor Gott zugleich das Recht beinhaltet, an die Existenz Gottes nicht zu glauben und damit eine nichtreligiöse Haltung einzunehmen. Erst aus der Zulässigkeit auch der Ver-

neinungsmöglichkeit erwächst letztlich die Berechtigung, auch die positive Haltung diesbezüglich als Bildungsziel zu formulieren. Damit wird zugleich das Spannungsverhältnis von Freiheit, Freiwilligkeit und Verantwortung deutlich, das unser gesamtes verfassungsrechtliches Denken durchzieht.¹⁵²

Für eine schulische Erziehung, deren Ziel nicht nur die Wissensvermittlung ist, sondern die darauf abstellt, theoretische Erkenntnisse auch in ihrer praktischen Verwirklichungsmöglichkeit erfahrbar zu machen, ist eine solche Auffassung von besonderer Bedeutung. Das Gebot der Toleranz gegenüber Andersdenkenden wird hier verbunden mit der Befähigung, dennoch eigene Wertsetzungen sichtbar zu machen. Toleranz, Pluralismus und weltanschauliche Neutralität sind, wie bereits dargestellt, mit Indifferenz in Wertfragen zwar keinesfalls deckungsgleich - in der Praxis des Alltags werden sie aber zumeist so gehandhabt. Im konkreten Handeln tritt in religiösen Fragen, anders als in politischen, die Achtung vor der Haltung anderer in den Vordergrund, die eigene Haltung wird dagegen kaum hinreichend deutlich beschrieben.

Damit kommt es nicht nur für die schulische Erziehung zu einer akuten Gefahr: Aus einer Haltung der Offenheit, Großzügigkeit und Toleranz gegenüber jedermann, wird darauf verzichtet, den eigenen Standpunkt klar zu formulieren. Für den jungen Menschen, der in einem vielschichtigen Erziehungsprozeß an Einstellungen und Haltungen herangeführt werden und eigene Wertentscheidungen treffen soll, wird damit nur der erste Schritt

getan, der zweite aber verweigert: erlernt wird zwar das Gebot der Toleranz in allen denkbaren Ausformungen, es werden ihm aber die Orientierungshilfen verweigert, die ihn befähigen, eigene Positionen und Standpunkte zu beziehen. Damit ist aber ein wesentlicher Bestandteil der Toleranz aufgegeben: Toleranz bedeutet die Fähigkeit, andere Einstellungen zu erkennen, eigene Einstellungen dagegen zu behaupten und zugleich mit der Ablehnung anderer Einstellungen gegebenenfalls das menschliche Annehmen der anderen Person zu verbinden. Wo aber ein anderer Standpunkt - mangels eigener Haltung - im Wortsinn nicht mehr "ertragen" werden muß, kann man nicht mehr von Toleranz, sondern nur noch von Gleichgültigkeit bzw. Beliebigkeit sprechen. Von einer Erziehung zu personaler Identität kann dann keine Rede mehr sein. Personale Identität setzt ein Ich-Bewußtsein und das Bewußtsein eigener Interessen voraus. Erst von da aus ist Toleranz möglich, - Selbstaufgabe für sich genommen bedeutet - Auslieferung an andere, nicht aber Toleranz. Mit einer solchen Haltung würde zugleich an einem tragenden Element der im Art. 1 GG genannten "Würde des Menschen"¹⁵³ gerüttelt.

Dies aber wäre eine Reduktion des Erziehungs- und Bildungsvorganges, den die Bayerische Verfassung ablehnt: Wenn neben die Vermittlung von Wissen und Können auch die Bildung von Herz und Charakter treten soll, so muß doch wohl neben die nüchternen (curricularen) Lerninhalte wenigstens auch ein Angebot an Zielorientierung treten, das es ermöglicht, den zu erarbeitenden Stoff

auch in Sinnzusammenhänge zu stellen. Die Verweigerung eines solchen Angebots an Haltungen und Zielen, die Verweigerung einer Antwort auf die Sinnfragen des Lebens schlechthin, sind das Gegenteil von Erziehung.

Der einschlägige Lernzielkatalog des ISP, in dem die beschriebenen Spannungen aufgenommen und mit Hinweisen für Wege persönlicher Sinnfindung verbunden werden, lautet:

"Der junge Mensch soll

- erkennen, daß der menschlichen Erkenntnis Grenzen gesetzt sind,
- erkennen, daß der Mensch in der Religion Sinnerfüllung seines Lebens finden kann,
- verstehen, daß die Frage nach Gott der Vernunft nicht widerspricht,
- offen sein für religiöses Erleben,
- verstehen, daß der Name Gottes nicht zur Durchsetzung eigener Zwecke mißbraucht werden darf,
- begreifen, daß Ehrfurcht vor Gott vor Selbstüberhebung bewahrt,
- seine eigene Gewissens- und Glaubensüberzeugung vertreten, ohne sie anderen aufzuzwingen,
- die Ausdrucksformen religiöser und weltanschaulicher Bindung respektieren,
- die Überzeugung und Haltung des anderen in Begegnung und Dialog verstehen und achten,

- wissen, daß niemand wegen seiner religiösen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden darf." ¹⁵⁴

4.2.2. Achtung vor der Würde des Menschen

Die Achtung vor der Würde des Menschen ist die erste Forderung, die im Rahmen des Grundrechtskatalogs erhoben wird (Vergl. Anm. 153). Auch in den Bildungszielen der BV nimmt sie einen besonderen Platz ein. Im Bezug auf die personale Bildung des jungen Menschen, seine Fähigkeit, sich selbst zu entfalten und in Gemeinschaft mit anderen zu leben, ist dieses Erziehungsziel von grundlegender Bedeutung. Gerade in einer Staats- und Gesellschaftsordnung, in der eine Vielfalt von Weltanschauungen und Deutungen zugelassen ist und in der der Staat sich größte Zurückhaltung im Hinblick auf weltanschauliche Aussagen auferlegen muß, ist es von umso größerer Bedeutung, gemeinsame ordnungspolitische Vorstellungen und Schwerpunkte in der personalen Bildung zu entwickeln, die von jedermann, der diese Staats- und Gesellschaftsordnung als Rahmen akzeptiert, angenommen werden können. Gerade wenn vom Bildungsziel "Ehrfurcht vor Gott", etwa aus Gründen areligiöser Einstellung, materiell im Einzelfall nicht mehr übrigbleiben sollte als die Toleranz gegenüber den religiösen Empfindungen anderer, ist eine sinnvolle Ausgestaltung des Bildungsziels "Achtung vor der Würde des Menschen" besonders wichtig. In gewisser Weise könnte man sagen, daß die Achtung vor der Würde des Menschen die säkularisierte Form des Bildungsziels Ehrfurcht vor Gott darstellen könnte. ¹⁵⁵

Entsprechend der Aussagen des GG (Art. 1) und den BV (Art. 100) ist die Würde des Menschen unantastbar. Sie kann weder verwirkt werden noch darf sie irgendwelchen Einschränkungen unterliegen. Würde des Menschen setzt voraus, daß jeder einzelne die Freiheit individueller Lebensgestaltung und -führung hat, so wie er diese auch bei jedem anderen Mitbürger zu respektieren bereit sein muß und beinhaltet auch, daß der einzelne fähig und in der Lage sein muß, Verantwortung für sein persönliches Tun zu übernehmen. Würde des Menschen ist nicht denkbar und bei Verzicht auf transzendente Vorgaben nicht definierbar, wenn sie nicht unabdingbar gekoppelt ist mit der freien Entfaltung des einzelnen bei gleichzeitiger Wahrung des Freiraums anderer und der Möglichkeit, personale Verantwortung zu übernehmen.

Achtung vor der Würde des Menschen setzt, wie das ISP zu Recht feststellt, voraus: Entfaltung der eigenen Person und Fähigkeit zum Leben mit anderen (Vergl. Anm. 149). Jeder Mensch ist eine unverwechselbare und einmalige Person. In der Wahrung des Rechts auf die Identität seiner Person und in der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung verwirklicht er seine Würde. Bei der Behauptung und Entfaltung seiner Person ist der Mensch auf die Hilfe anderer angewiesen. Selbstentfaltung darf nicht verwechselt werden mit egoistischer Verabsolutierung des eigenen Ichs, Selbstentfaltung kann auch erfahren werden in Verzicht und Opfer. Wie der einzelne die Balance zwischen Selbstbehauptung und Verzicht findet und hält, darin zeigt sich das Maß seiner Mündigkeit.

Die Schule muß im Schüler das Bewußtsein wecken und stärken, daß er nicht ein auswechselbarer und anonymer Bestandteil einer Menge ist, sondern unverwechselbare und unersetzbare Einzelexistenz. Aus den oben genannten Grundsätzen folgert das ISP eine Reihe von Lernzielen, die für alle Schularten und alle Altersstufen Richtschnur sein können:

"Der junge Mensch soll

- versuchen sich selbst zu erkennen
- sich selbst gegenüber aufrichtig sein
- Selbstvertrauen gewinnen
- Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung üben
- lernen, Schuld einzugestehen und anzunehmen
- zu eigenen Überzeugungen gelangen und zu einer Sinnfindung seines Lebens zu finden
- zu seinen Gewissensentscheidungen stehen
- den Anforderungen anderer gerecht werden, aber auch nach ihrer Berechtigung fragen und sie gegebenenfalls abweisen
- eigene Wünsche, Ansprüche, Rechte gegen Angriffe verteidigen, aber auch auf sie verzichten können
- über die eigene Rolle in verschiedenen Sozialbeziehungen und die damit verbundenen Aufgaben nachdenken."¹⁵⁶

Auch wenn selbst diese Lernziele in gewisser Weise noch allgemein bleiben müssen, so ist es dennoch für einen verantwortlich ausgebildeten Lehrer, der nicht nur seinen Stoff und die Unterrichtstechnologie beherrscht, sondern selbst Persönlichkeit ist und zu den ihm anvertrauten Kindern auch eine persönliche Bindung zu finden vermag, entsprechend der jeweiligen unterrichtlichen Situation möglich, daraus konkrete Aussagen im einzelnen Zusammenhang abzuleiten. Gegenüber dem Standpunkt, ein Lehrer habe zunächst einmal seinen Stoff zu vermitteln, die intellektuellen und sonstigen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln und einer leider weitverbreiteten Erziehungsverweigerung würde bereits die Verwirklichung dieser, immer noch zurückhaltend formulierten Ziele, im schulischen Alltag bereits einen Fortschritt bedeuten. Das gleiche gilt auch für den zweiten Schwerpunkt des Bildungsziels "Achtung vor der Würde des Menschen", die "Fähigkeit zum Leben mit anderen".¹⁵⁷

Jeder Mensch lebt in verschiedenen Formen von Gemeinschaften mit anderen zusammen und gewinnt ein Verständnis von sich selbst nicht zuletzt im Umgang mit anderen die ständig neue Auseinandersetzung zwischen eigenen Forderungen, Ansprüchen und Erwartungen und denen anderer; die dadurch ständig notwendig werdende Überprüfung eigener Positionen und Verhalten und ihr Vergleich mit anderen, präzisiert die eigene Entfaltung. Dies umso mehr als es gelingt, dieses wechselseitige Rollenspiel und die daraus resultierenden Prozesse und Veränderungen als ein offenes Verfahren zu handhaben, in dem nicht ständig durch sozialpsychologische Übersprungsbehandlungen und Scheingefechte die tatsächlichen Verläufe Koordinierungs- aber auch

Konflikttendenzen verdeckt werden.

"Das Leben mit anderen wird gefährdet durch eine Überbewertung des eigenen Ich, durch Flucht in die Anonymität oder durch kritiklose Anpassung an andere. Die Schule stellt sich die Aufgabe, die Schüler zum Leben mit anderen zu befähigen. Die Schüler können sich in der Regel ihre Klassenkameraden und Lehrer nicht selbst aussuchen, der Schüler muß lernen, gemeinsam mit ihnen immer wieder ein soziales Klima zu schaffen, das auch Lehren und Lernen erleichtert."¹⁵⁸

Daraus resultieren die Lernziele:

"Der junge Mensch soll bereit sein

- die Wahrheit zu sagen, auch wenn ihm Nachteile daraus erwachsen
- sein Reden und Handeln in Einklang zu bringen
- Kritik anzunehmen und zu verarbeiten
- zu helfen und selbst Hilfe anzunehmen
- sich freiwillig in den Dienst einer gemeinsamen Sache zu stellen
- mit Konflikten fertig werden und Kompromisse zu suchen
- darauf zu verzichten über andere zu verfügen, sie zu bevormunden oder zu manipulieren
- sich für ein menschenwürdiges Leben anderer einzusetzen
- im Hinblick auf die Lebensbedingungen künftiger Generationen verantwortlich zu handeln."¹⁵⁹

Könnte man davon ausgehen, daß die hier zitierten Lernzielkataloge schulische Wirklichkeit wären, würde man wohl in einer nicht nur pädagogisch heilen Welt leben. Auf welche Schwierigkeiten diese Anforderungen aber in der Praxis stoßen und wie es zu erklären ist, daß diese Vorschriften bislang kaum Beachtung gefunden haben, ist an anderer Stelle weiter zu vertiefen.

4.2.3. Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne

Die Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne "ist ein Bildungsziel, das dem Bedürfnis des Menschen nach sittlichem Handeln, Werterschließung und Erleben von Qualität entspricht. Werte wie Erkenntnisgewinn oder Objektivität in der Darstellung von Sachverhalten, Tugenden wie Gerechtigkeit, Fairness und Toleranz, ästhetische Qualitäten wie Harmonie oder Ausdruckskraft sind tief in der abendländischen Tradition verwurzelt; sie können auch heute als erstrebare Ideale dargestellt, mindestens aber verständlich gemacht werden."¹⁶⁰

Diese vom Staatsinstitut für Schulpädagogik als Interpretation des Verfassungsauftrags gegebene Erklärung reißt zwar wesentliche Inhalte eines möglichen schulischen Bildungsziels auf, bleibt aber vom inhaltlichen Anspruch hinter der inhaltlichen Dimension

des Verfassungsauftrages zurück. Die Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne, kann zwar sowohl als inhaltlicher Ansatz und Ersatz für religiöse Bindungen interpretiert werden wie sie auch Ausfüllung und Konkretisierung der Achtung vor der Würde des Menschen und notwendiger Maßstab für das Bildungsziel Leben mit anderen sein kann. Insofern handelt es sich dabei nicht nur um ein auch heute noch erstrebbares Ideal, das zumindest verständlich gemacht werden kann, sondern um eine Vorschrift von grundlegender Bedeutung, auf deren Durchsetzung und Durchführung keinesfalls verzichtet werden kann. Hinter ihr verbirgt sich sowohl der ganze religiöse motivierbare Katalog von Tugenden und Haltungen wie auch rein innerweltlich beschreibbare notwendige Voraussetzungen, ohne deren Annahme durch den einzelnen Bürger, ein Rechts-, Kultur- und Sozialstaat für die Allgemeinheit nicht existieren kann.

Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne ist aber mehr. In den vom Staatsinstitut aufgestellten einzelnen Bildungszielen und damit der konkreten Fassung des allgemein formulierten Verfassungsauftrags fehlt die Aussage, daß mit diesem Verfassungsauftrag auch die Aufgabe verbunden ist, junge Menschen durch die Schulen zu einer lebensbejahenden Grundeinstellung zu führen, die sich nicht ausschließlich auf die mit philosophisch-theologischem Ernst zu gebenden Antworten auf die Sinnfrage des menschlichen Lebens schlechthin beschränkt.

Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne bedeutet neben der notwendigen Unterscheidung von Gut und Böse, Wahr und Falsch, neben kulturellen Qualitätsansprüchen und dem Bewußtsein, daß sich menschliche Kultur nicht vorrangig oder ausschließlich aus materiellen Interessen entwickelt, auch die Fähigkeit zu vermitteln, beim jungen Menschen Begeisterung möglich zu machen, bei ihm die Fähigkeit zu menschlicher Anteilnahme zu entwickeln und ihm zu zeigen, daß Aufgeschlossenheit für das Schöne Freude bedeutet und damit die Entwicklung einer Einstellung, die den notwendigen Gegenpol zur Leidens- bzw. Mitleidensfähigkeit darstellt. Gerade der schulische Auftrag, junge Menschen auch zur Freude zu führen, ist hinter curricularen Anforderungen, Unterrichtstechnologien, Schulverwaltung und Schulorganisation so sehr in den Hintergrund getreten, daß Freude als schulisches Bildungsziel eher als esoterische Merkwürdigkeit anmutet und im Schulalltag meist nicht als angestrebtes Ziel, sondern eher als zufälliger Nebeneffekt auftritt. Das Wort Freude tritt denn auch bei den Einzelzielen nur im Zusammenhang mit der Schönheit der Natur und "Großen Werken und Gedanken"¹⁶¹ auf, daneben auch noch als Freude am eigenständigen Gestalten und selbständigen Denken. Freude mit anderen, spontane Lustigkeit, Witz, Humor, die Fähigkeit, auch weniger erfreuliche Ereignisse aus einer insgesamt freudigen Einstellung heraus besser und menschlicher zu überstehen, werden nicht angesprochen. Goethes Gedicht "Wie herrlich leuchtet mir die Natur" paßt of-

fenkundig nicht zu den mit einem beihahe sauer-
töpfischen Ernst deklamierten heeren Idealen.
Wo man wissen soll "daß das Streben nach Qualität
und Verwirklichung von Idealen die kulturelle und
gesellschaftliche Entwicklung gefördert hat",¹⁶²
verbleibt offensichtlich wenig Raum für eine Freu-
de, die nicht zuerst immer nach ihrer eigenen Recht-
fertigung fragt, sondern das menschliche Miteinan-
der schlicht angenehmer, einfach freudvoller gestal-
tet.

Gerade die Formulierung dieses Bildungsziels wäre
in einer Zeit von besonderer Bedeutung, in der die
Diskussion um die junge Generation von Schlagworten
beherrscht wird wie Zukunftsangst, Perspektivelosig-
keit, Flucht in eine Scheinwelt und Subkultur, Dro-
genabhängigkeit und Jugendsekten. Solchen Tendenzen
wird nicht begegnet mit der Einsicht in die theore-
tische Notwendigkeit von Idealen und Wertbindungen,
sondern mit der schlichten Vermittlung der Fähigkeit
eine bestimmte Art der Lebensgestaltung und Lebens-
führung, bestimmte Formen des privaten und öffentli-
chen Zusammenlebens als emotional befriedigend,
schlicht beglückend zu erleben bzw. wenigstens als
Voraussetzung dafür zu begreifen.

4.2.4. Bekenntnis zum Geist der Demokratie

Die zum Bildungsziel "Bekenntnis zum Geist der Demo-
kratie" entwickelten Lernziele gründen auf einem
Verständnis von Demokratie, das diese Staatsform
nicht nur als Mechanismus für die Regelung von Inter-
essenkonflikten und zur Entscheidungsfindung versteht,

sondern darum weiß, daß die freiheitliche Demokratie in ihrer theoretischen Begründung" tief im abendländischen Denken wurzelt",¹⁶³ daß ein Wertkonsens zwischen den Bürgern bestehen muß und daß dieser auf einer Pluralität der Meinungen fußt.

Folgerichtig unterteilt das ISP seine Lernziele in solche, die auf das richtige Verständnis der Demokratie gerichtet sind und in solche, die der Befähigung zur Wahrnehmung von demokratischen Rechten und Pflichten dienen.

Was fehlt ist ein Lernziel, das den inneren Zusammenhang zwischen den in Art. 20 GG niedergelegten Strukturprinzipien und den im Grundrechtsteil (Art. 1 - 19 GG) zum Ausdruck kommenden Wertvorstellungen unterstreicht. Ein solches Lernziel, das Wertvorstellungen personaler Art mit denen der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung vereint und das für vielfältige Identifikationsmöglichkeiten des einzelnen bedeutsam wäre, wird eigentlich durch den den Lernzielen vorausgeschickten Vorspann nahegelegt.¹⁶⁴

Das GG trifft seine Aussagen, die sich auf die Stellung der Person und deren Einbindung in das Leben der Gemeinschaft beziehen insbesondere in den Art. 1 bis 19, dem sog. Grundrechtsteil. Dabei wird der ebenso schwierige wie unverzichtbare Versuch unternommen, eine Balance zu finden zwischen den Rechten der Person und dem Verzicht auf die Unbedingtheit mancher Rechtspositionen im Hinblick auf ein funktionierendes Zusammenleben einer Mehrzahl solcher mit Rechtspositionen ausgestatteten Individuen. Diese zunächst rein juri-

stisch anmutende Aussage hat einen unverkennbaren Bezug zu "pädagogischen Grundtatbeständen", in denen dem einzelnen - jungen - Menschen im Erziehungsprozeß verdeutlicht wird, daß er ebenso sehr darauf angelegt ist, seine unverwechselbare Persönlichkeit zu entfalten wie er andererseits darauf angewiesen ist, durch Inanspruchnahme des Rats, der Hilfen und der Fürsorge anderer Menschen seine Eigenschaften überhaupt entfalten zu können und als Einzigartiger unter Einzigartigen so zu leben, daß der Entfaltungsspielraum jedes einzelnen so bemessen ist, daß er diesem und den Ansprüchen anderer genüge tut.

Es liegt die Vermutung nahe, daß die grundlegenden Prinzipien für Aufbau und Gestaltung unseres Staatswesens - diese enthält der Art. 20 GG - in einem Zusammenhang und Einklang stehen mit den den Art. 1 bis 19 zugrunde liegenden Gedanken. Es kann in sinnvoller Weise kein Staatswesen gestaltet werden, das die Grundrechte seiner Bürger nach anderer Vorstellung normiert als Aufbau und Organisation des Staatswesens selbst.

Der innere Zusammenhang zwischen dem Grundrechtsteil unserer Verfassung und den staatsorganisatorischen Gestaltungsprinzipien wird auch dadurch deutlich, daß die im Art. 20 GG niedergelegten Prinzipien

- föderativer Staatsaufbau und Subsidiaritätsprinzip
- parlamentarische Demokratie und Gewaltenteilung

- Rechtsstaat
- Sozialstaat

einen unverkennbaren inneren Zusammenhang zu den Aussagen insb. der Art. 1 und 2 GG haben, z.T. dort sogar zitiert werden (vergl. Art. 1 I/II GG). Der Vorstellung des Grundrechtsteils unserer Verfassung von der Würde des Menschen und ihrer persönlichen Entfaltung in Freiheit und Bindung entspricht es, für Aufbau und Gestaltung des Staats Ordnungsformen zu wählen, die solche Freiheiten und Entfaltung in bestmöglicher Weise gewährleisten können.

Ein Verständnis von Schulpädagogik, das deren Aufgabe nicht in Fragen der Unterrichtstechnologie und pädagogischer Betriebsamkeit im Ablauf unterrichtlicher Verfahren sieht, - sondern auf Mitwirkung an einem personalen Erziehungsprozeß angelegt ist, wird gerade dieser inhaltlichen Verbindung von Grundrechtsstaat und staatsorganisatorischen Prinzipien größte Beachtung schenken und darin eine besondere Chance sehen.

4.2.5. Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk

Unter Erziehungsaspekten ist dieses Ziel gerade deshalb von spezifischer Bedeutung, weil es - wohl unter

dem Verdacht entweder nationalistisch und damit gefährlich oder altmodisch und damit eher peinlich zu sein - in der öffentlichen Diskussion um Werte und Erziehung so gut wie keine Beachtung gefunden hat, - und dies obwohl gerade hier Möglichkeiten zur emotionalen Einbettung des einzelnen in seine Umwelt, über soziale Bezüge hinaus, gegeben sind. Eine solche Einbindung ist für das Ziel einer Enkulturation ebensowichtig, wie sie beim einzelnen weithin unbefriedigt scheint. Jedenfalls weist die Nostalgiewelle und das Bedürfnis, in gewachsenen Strukturen und Traditionen zu leben, in diese Richtung. In Bayern, als dem Land mit dem reichsten Bestand an Denkmälern und kultureller Tradition, ist die Verbindung dieses Bildungsziels mit der Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne besonders naheliegend.

In einer technologisch orientierten, nüchternen Umwelt kann hier ein emotionaler Ausgleich ebenso geschaffen werden, wie diese "Liebe" auch zeitgemäß zu gestalten ist. Das Bildungsziel ist jedenfalls nicht als "historische Attitüde" mißzuverstehen.

4.2.6. Bekenntnis zum Geist der Völkerverständigung

Der Bezug dieses Bildungsziels zur Situation nach dem Zweiten Weltkrieg ist ebenso unverkennbar wie seine Aktualität heute. Von der Forderung nach kämpferischer Solidarität mit "den Unterdrückten", insbesondere in der Dritten Welt, hebt es sich durch die Betonung der

Versöhnung - nicht des Kampfes - ebenso wohltuend ab wie es andererseits auch nicht auf "Pazifismus" reduziert werden kann. Völkerverständigung schließt das Recht zur Notwehr nicht aus, wenn Individualität und Selbstverwirklichung nicht nur einzelnen Menschen sondern auch Völkern zuerkannt werden.

Allerdings entspricht es dem Bildungsziel "Achtung vor der Würde des Menschen", Konfliktregelung auf friedlichem Wege und mit dem Ziel der Versöhnung anzustreben. Daß dafür eine demokratische Staatsform auf der Grundlage eines ethischen Konsenses die bestmögliche Bedingung ist, wurde bereits dargestellt. Hier schließt sich der Kreis mit dem Nachweis des inneren und sachlogischen Zusammenhangs der einzelnen Bildungsziele untereinander.

4.3. Art. 131 II gilt nicht nur für die Schulen

Die Bestimmungen des Art. 131 BV werden in der allgemeinen Diskussion gewöhnlich nur auf das Schulwesen angewandt. Für die Absätze I, III und IV ist dies unstreitig zutreffend. Bereits der eindeutige Wortlaut weist in diese Richtung. MAUNZ¹⁶⁵ macht allerdings zu Recht darauf aufmerksam, daß dies nicht automatisch auch für Art. 131 II gelte. Zwar sei, aufgrund der Stellung dieser Vorschrift im Zusammenhang, die Folgerung nicht ganz von der Hand zu weisen, auch Abs. II sei eine Vorschrift für die Schulen. Maunz argumentiert weiter, daß eine Meinungsverschiedenheit über diese Frage keine erkennbare praktische Bedeutung habe, da man diesen Satz

(Oberste Bildungsziele sind....) auch außerhalb der Schule werde anwenden können, soweit es "auf Charakterbildung ankommt".¹⁶⁶

Die Auffassung von MAUNZ wird durch die Tatsache gestützt, daß in Art. 130 I BV ausdrücklich das Schul- und Bildungswesen genannt wird. Daraus darf gefolgert werden, daß "oberste Bildungsziele", die dem Wortlaut nach nicht ausdrücklich auf die Schulen begrenzt sind, auch für das Bildungswesen (über die Schulen hinaus) gelten, - auch dort findet mit Maunz "Charakterbildung" statt.

Der von Maunz unter Bezug auf die Bayerische Verfassung verwendete Begriff der Charakterbildung kann mit Erziehung identisch gebraucht werden.

Das Bayerische Kindergartengesetz hat jedenfalls diese Konsequenz gezogen, indem es, neben organisatorischen Vorschriften auch eine inhaltliche Bindung der Träger an erzieherische Ziele normiert.¹⁶⁷

Damit hat der bayerische Gesetzgeber klar zum Ausdruck gebracht, daß das Bildungswesen insgesamt, entsprechend Art. 130 I BV, unter Aufsicht des Staates nicht nur in organisatorischer und verwaltungsmäßiger Hinsicht steht, auch Fragen der Bildungsziele werden von dieser Aufsicht erfaßt.

Eine Anwendung dieser Überlegungen, etwa auf den Bereich der Erwachsenenbildung, würde mit Sicherheit ebenso lebhaft wie aufschlußreiche Diskussionen zur Folge haben. WASEM hat die Bedeutung dieser Fragestellung für die Fernsehpädagogik bereits anklingen lassen¹⁶⁸, dieser Aspekt wird noch näher zu untersuchen sein.

4.4. Gegenwärtiger Stand der Diskussion

Zwischen dem verfassungsrechtlichen Anspruch der Bildungsziele nach Art. 131 BV und der Alltagswirklichkeit in den Bildungseinrichtungen besteht eine beachtliche Diskrepanz.

Wären die in der Schrift des Staatsinstituts entwickelten Grundsätze und Lernziele schulisches Allgemeinut, wäre eine Fülle von besorgten Äußerungen über die Situation der Erziehung an den Schulen bzw. das erzieherische Klima gegenstandslos. Allein die Tatsache, daß ein Staatsinstitut für Schulpädagogik es für geboten erachtet, das Thema "oberste Bildungsziele" zu formulieren und didaktisch auszuarbeiten, ist Hinweis darauf, daß in diesem Bereich ein Defizit gefühlt wird¹⁶⁹. Auch aus diesem Zusammenhang heraus kann die Initiative des Staatsinstituts gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, - im Grunde ist sie - neben dem neuen Grundschullehrplan¹⁷⁰ - die bislang einzige relevante Reaktion des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus auf den Appell zur "Wiedergewinnung des Erzieherischen", den der für dieses Haus verantwortliche Minister formuliert hatte.¹⁷¹

Eine Kritik an der Publikation des ISP, die auf Verbesserungen der Aussagen in Einzelheiten und eine weiterführende Konkretisierung ausgerichtet ist, darf nicht aus dem Auge verlieren, daß es sich bei dieser Publikation um eine einzigartige und mutige Reaktion einer Einrichtung handelt, die innerhalb der Hierarchie der Staatsverwaltung steht.

Die Auseinandersetzung um die Erziehungs- und Bildungsziele erweist sich zwar auch als eine Frage der parteipolitischen Polarisierung (wie so viele auf dem Gebiet der Bildungspolitik), darüberhinaus darf aber nicht verdrängt werden, wie sehr auch durch eine bestimmte schulpolitische und unterrichtliche Praxis vor Ort an Verfassungsnormen vorbeigelebt werden kann: Ein Konflikt mit der Verfassung tritt jedenfalls nicht nur dort auf, wo mit dem Ziel der Systemveränderung bzw. der unmerklichen z.T. aber auch unverhohlenen, Umdeutung inhaltlicher Zielvorstellungen die Verfassungsnormen gedehnt oder verfälscht werden¹⁷² oder die pädagogische Revolution von oben geprobt wird,¹⁷³ - die Vorschriften der Verfassung werden auch dann unzulässig mißachtet, wenn der Erziehungsauftrag nicht gleichberechtigt und gleichwichtig neben der Aufgabe der Wissensvermittlung praktiziert wird. Eine Behandlung des Erziehungsauftrages gewissermaßen als schmückendes, aber nicht wesentliches, Beiwerk ist ein Verstoß gegen die Verfassung (nicht zu vergessen: eine Schädigung der Kinder und Jugendlichen) und kein pädagogisches Kavaliersdelikt.

Es darf aber auch nicht übersehen werden, wie sehr der Erziehungsauftrag der Schule (und der des Elternhauses) in der Verwirklichung Einflüssen von dritter Seite ausgesetzt ist. Dazu gehört, neben den Einrichtungen im Freizeitbereich, in erster Linie die Einflußsphäre der Medien, insbesondere der elektronischen Massenmedien. Aus dieser Richtung

drängen - auch und vor allem - erzieherische Einflüsse auf Schule und Elternhaus ein. Man kann heute bereits nicht mehr von heimlichen und unerbetenen Mit-erziehern sprechen: Die frühe "Heimlichkeit" (eigentlich hatte man wohl eher einen Tatbestand nicht zur Kenntnis genommen) ist zwischenzeitlich zum offenkundigen Faktum geworden. Inwieweit diese Einwirkung unerbeten oder gar unzulässig sein könnte, ist noch zu erörtern.

5. Erziehung und Bildung im Bayerischen Rundfunk

Nach dem heutigen Stand der Diskussion gehören die Medien insbesondere die elektronischen Massenmedien, unstreitig zu den wesentlichen Faktoren, die erzieherisch prägend und Haltungen vermittelnd bzw. verändernd oder verfestigend auf junge Menschen einwirken. Untersucht man Bedingungen und aktuelle Problemstellungen eines grundsätzlichen Bereichs der Erziehung wie den der Werterziehung, so kann es nicht unterbleiben, auch die elektronischen Medien in ihrer erzieherischen Wirkung zu analysieren. Beim Vergleich der in Bayern geltenden Normen mit der erzieherischen Wirklichkeit bietet sich die Institution "Bayerischer Rundfunk" zur Gegenüberstellung mit dem Schulbereich auch deshalb an, weil Rundfunk in Bayern, wie gegenwärtig noch in allen Bundesländern, in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft betrieben wird. Insoweit heben sich Schule und Rundfunk von den privaten Be-

reichen "Elternhaus" und "Freizeitgestaltung" in rechtlicher, verantwortungs- und kontrollmäßiger Hinsicht ab.

5.1. Öffentlich-rechtliche Massenmedien als Element der öffentlichen Meinungsbildung und der Erziehung

Der öffentlich-rechtliche Status der Rundfunkanstalten in Deutschland wurde und wird u.a. mit der überragenden kommunikativen Bedeutung der elektronischen Massenmedien, - z.T. im Zuge der elektronischen Entwicklung allerdings rückläufig - mit technischen Argumenten untermauert. Daneben wurde in der Auseinandersetzung um die Zulässigkeit privater Betreiber von seiten der Verfechter des öffentlich-rechtlichen Status immer wieder das Argument des bildungsmäßigen Niveaus ins Spiel gebracht. Wenn es allerdings darum ging, erzieherische Einflüsse des Fernsehens zu korrigieren bzw. zu kritisieren, versteckte sich der Rundfunk häufig hinter Elternhaus, Schule und anderen Faktoren der Beeinflussung. Dieses "Schulduweisungskarussell" ist zwar auch heute noch nicht zum Stehen gekommen, die einzelnen Positionen und wechselseitigen Beziehungen werden jedoch zunehmend klarer erkennbar.

5.1.1. Die Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts

Wie das Bundesverfassungsgericht in seinem ersten Fernsehurteil von 1961 dargelegt hat, ist das Fernsehen nicht nur Medium, sondern vielmehr eminenter Faktor der

öffentlichen Meinungsbildung. ¹⁷⁴ Diese Auffassung ist für das Verfassungsgericht eine der tragenden Grundlagen für die Folgerungen, die in diesem Urteil gezogen werden: daß nämlich zur Sicherung der Freiheit der Meinungs- und Willensbildung sowie der Information das Fernsehen nicht der Beliebigkeit des freien Spiels der Kräfte überlassen bleiben darf, daß vielmehr aufgrund der überragenden kommunikativen Bedeutung des Fernsehens hier Sicherungen eingebaut werden müssen, die gewährleisten, daß ein Mißbrauch dieses kommunikativen Instrumentariums für einseitige Ziele und Zwecke verhindert und seine Einbindung in die politischen Gestaltungsnormen erreicht wird, die eine freiheitliche Demokratie zur Voraussetzung hat.

Mit seiner Entscheidung von 1961 und ihrer Bestätigung und Erhärtung im zweiten Fernsehurteil von 1971 hat das Bundesverfassungsgericht auch einer Grundtatsache des politischen Lebens in unserer Gesellschaft Rechnung getragen: die moderne Industrie- und Massengesellschaft ist in ihrer Meinungs- und Willensbildung auf die Information durch Massenmedien angewiesen. Information des Bürgers sowie dessen Meinungs- und Willensbildung nicht nur in Wahlkämpfen sind ohne die Arbeit der Massenmedien gar nicht denkbar. Insbesondere wäre die individuelle Teilhabe des einzelnen Bürgers auf Zufälligkeiten und privilegierte Informationsmöglichkeiten beschränkt, wenn er sich nicht auf allgemein zugängliche Quellen und Medien der

Nachrichtenübermittlung verlassen kann. Insoweit ist die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts eine unverzichtbare Voraussetzung für das Funktionieren des politischen Systems in unserem Lande.

Wenn das Bundesverfassungsgericht ausführt, daß das Fernsehen eminenter Faktor der öffentlichen Meinungsbildung sei, so wird hier allerdings auch eine Aussage gemacht, die für Erziehung und Bildung von erheblicher Tragweite ist: die Aussage "eminenter Faktor der öffentlichen Meinungsbildung" sagt ja nicht nur etwas aus über die herausragende Rolle des Fernsehens bei der Nachrichtenübermittlung und der Meinungsbildung des Bürgers in Fragen politischer Tagesgeschehnisse. Die Feststellung des Bundesverfassungsgerichts umfaßt zu Recht und unstreitig ja auch die Tatsache, daß das Fernsehen durch Art und Umfang seiner Tätigkeit Einstellungen und Haltungen bei Bürgern aller Altersschichten beeinflusst, - insofern bestätigt das Urteil auf verfassungsrechtlicher Ebene Fernsehen auch als Erziehungsfaktor und damit die von WASEM vorgebrauchten Argumente¹⁷⁶. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, die Tätigkeit des Fernsehens auch im erzieherischen Bereich verfassungsrechtlichen Fragestellungen zu unterwerfen und umgekehrt. Dies ist auf dem Hintergrund unserer verfassungsrechtlichen Situation insoweit, wie bereits angedeutet, mit einschneidenden Konsequenzen verbunden, als unsere verfassungsrechtliche Situation

dadurch gekennzeichnet ist, daß sie ausdrücklich einen Bezug zu Werteinstellungen herstellt, die Verfassung nicht als eine formale Hülle begreift, sondern als einen Katalog von Aussagen mit Wertbindung, - und überdies in Art. 79 ein oft heiß diskutiertes Veränderungsverbot für tragende Grundaussagen festschreibt.¹⁷⁷ Diese Tatsachen werden ergänzt durch die Bestimmungen in den Länderverfassungen, so bspw. in der Bayerischen Verfassung, in denen verbindliche Aussagen über Erziehungs- und Bildungsinhalte gemacht werden (vergl. Kap. 4). Dies bedeutet insgesamt, daß im Kontext einer Diskussion über Werterziehung an öffentlich-rechtlichen Medien nicht nur allgemeinphilosophische und -pädagogische Fragen gestellt werden dürfen, daß vielmehr verfassungsrechtliche Aussagen im Hinblick auf Auftrag und Selbstverständnis unserer Rundfunkanstalten unter Hinzuziehung pädagogischer Kategorien konkretisiert werden können.

5.1.2. Pädagogische Fragen

In der Diskussion um Fragen der Gewaltdarstellung im Fernsehen hat der Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV) und Mitglied des Rundfunkrates EBERT beklagt, daß die Programmverantwortlichen der Rundfunkanstalten Ergebnisse der Medienforschung dazu verwendeten, offenkundig pädä-

gogische Tatsachen zu relativieren.¹⁷⁸ Zu Recht weist Ebert darauf hin, daß z.B. die Theorie, Gewaltdarstellung im Fernsehen stumpfe ab, werde durch andere Darstellungen kompensiert, habe möglicherweise einen pädagogischen Umkehreffekt u.v.a.m. jeweils für sich genommen, durchaus z.T. zutreffende Behauptungen beinhalte. Insgesamt muß aber mit Ebert festgehalten werden, daß Pädagogik seit Menschengedenken davon ausgeht, daß der Mensch ein prägbares Wesen sei und daß die aus der Umwelt gewonnenen Eindrücke und Einflüsse prägend auf ihn wirken.¹⁷⁹ Insofern ist es richtig, daß diese Einflüsse zwar möglicherweise durch eine Fülle von Faktoren relativiert werden können, daß man aber an der Tatsache nicht vorbeikommt, daß Fernsehen im pädagogischen Bereich Wirkungen auslöst, - und dies umso mehr als hier eine audiovisuelle Beeinflussung vorliegt, die man ja z.B. im Schulbereich dann als Medium einsetzt, wenn man besonders nachhaltige Wirkungen erzielen will. Der in den einschlägigen Diskussionen bei den Programmverantwortlichen immer wieder festzustellende Versuch, die Einflußnahme des Fernsehens in ihrer Wirkung herunterzuspielen und damit zu verharmlosen, ist daher unzulässig, nicht selten unehrlich. Von den gleichen Leuten wird nicht selten auf einem anderen Gebiet der Diskussion für den öffentlichen Status der Massenmedien und gegen deren privatrechtliche Konkurrenz - wie bereits erwähnt - damit argumentiert, daß das Fernsehen allein schon deshalb im öffentlichen Monopol verbleiben müsse, weil ein so wichtiges Instrumentarium der Meinungsbildung, ebenso wie der Kultur, nicht dem Niveau der Produzenten von Werbe-

Western- und Sexfilmen ausgeliefert werden dürfe. Es wäre zweifellos eine Verkürzung der Tatsachen, wollte man nun das Gros der erzieherischen Verantwortung, vor allem aber unerwünschte Fehlentwicklungen, dem Fernsehen anlasten. Es kann aber nicht hingenommen werden, daß Bedeutung und Einfluß des Fernsehens dann als Argument gebracht werden, wenn es darum geht, einen privilegierenden Sonderstatus zu rechtfertigen, diese aber sofort aus der Diskussion genommen werden, wenn daraus eine besondere Verantwortung und auch Kontrollanforderungen abgeleitet werden.

Im Gegenteil, der Bereich des Programmangebots, der unter pädagogischen Aspekten und auch unter einschlägigen Kontrollvorbehalten zu beobachten ist, muß noch weiter ausgedehnt werden. Walter FLEMMER hat zu Recht darauf hingewiesen, daß es im Grunde überraschend und letztlich unbefriedigend ist, wenn das vom Bundesverfassungsgericht normierte und von den Kontrollorganen übernommene Kriterium der "Ausgewogenheit" lediglich auf die sogenannten reinen Politiksendungen wie Nachrichten, Diskussionen, Magazine etc. angewandt werde.¹⁸⁰ Zu Recht wird in einer neueren Diskussion betont, daß die Beeinflussung des Publikums gerade dann besonders hoch sei, wenn die gegenüber Politik vorhandene Aufmerksamkeitsschwelle im Bereich von Unterhaltungssendungen schwinde, - in-

sofern können gerade hier die größten politischen Wirkungen erzielt werden. Es ist gewiß nicht übertrieben, wenn man davon ausgeht, daß die Wertorientierung im Fernsehen vor allem in der Unterhaltung geprägt wird.

Ähnliches läßt sich auch auf pädagogischem Sektor feststellen. Erzieherische Normen und Verhaltensweisen werden in den einschlägigen Fach- und Zielgruppensendungen zwar behandelt, im Bereich der Unterhaltung aber praktiziert. Insofern ist Flemmer auf jeden Fall zuzustimmen, wenn er die Aufmerksamkeit der Programmverantwortlichen und Kontrolle auf diese eben zitierten Bereiche lenkt. Diese Auffassung deckt sich mit den von Ebert angestellten Überlegungen, erstaunlich ist lediglich, wie mühsam sich dieser offenkundige Tatbestand Geltung verschaffen muß.

5.1.3. Die Ergebnisse des CSU-Parteitags vom 9. bis 11. Juli 1981

Wie bereits dargestellt, hatte die CSU auf ihrem Parteitag vom 9. - 11. Juli 1981 einen Arbeitskreis I "Konkurrenten oder Partner - Familie, Schule, Medien" eingerichtet. Die Referate und Diskussionen in diesem Arbeitskreis sind über den engeren parteipolitischen Rahmen hinaus deshalb von Bedeutung, weil sie das aktuellste Beispiel

aus dem Bereich der Politik für eine breit und vom Grundsätzlichen her angelegte Befassung mit der Wechselwirkung wesentlicher Erziehungsfaktoren sind und weil hier unter dem Blickwinkel der Werterziehung eine aussagekräftige Zusammenfassung und Darstellung wesentlicher Elemente der Diskussion gegeben wurde, die, anknüpfend an die Auseinandersetzungen um die Bildungsreform, die erzieherische Fragestellung unter Berücksichtigung außerschulischer Einflüsse fortführte.

Bezogen auf die vom verfassungs-, schul- und rundfunkrechtlichen Rahmen vorgegebenen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten in den Wechselbeziehungen von Schule und Medien sind die Ergebnisse dieses Arbeitskreises deshalb von besonderem Interesse, weil durch die Positionsbeschreibung der Regierungspartei in Bayern erkennbar wird, welche möglichen Problemlösungen den Handlungsspielraum der Schulpädagogik in absehbarer Zeit in Bayern bestimmen werden.

5.1.3.1. Medien als mit der Schule konkurrierender Erziehungsfaktor

Hans MAIER hat dabei unter Rückgriff auf eigene Ausführungen einen pointierten Überblick über die pädagogische Konkurrenz gegeben, die insbesondere der Schule in den elektronischen Massenmedien erwächst.¹⁸¹ Er stellte dabei vor allem folgende Ge-

sichtspunkte heraus:

- Das Erziehungskartell Schule - Elternhaus ist durch das Eindringen der Medien in Erziehungsvorgänge und -bedingungen aufgelöst und in ein kompliziertes Dreiecksverhältnis umgewandelt worden.
- Der intensive Medienkonsum von Kindern bereits im vorschulischen Alter führt, in Verbindung mit den Lebensbedingungen in der Massengesellschaft, zu einer Rolle des Fernsehens als Vermittler primären Realitätskontakts.
- Schule ist, verglichen mit den Medien durch ihren Forderungscharakter und die durch sie auferlegten Bindungen unpopulär, sie könnte aber eine wichtige Rolle als kognitiver Widerpart der Flut von Informationen, Eindrücken, die durch die Medien vermittelt werden, wirken.
- Eine Antwort der Schulpädagogik könnte in dem Versuch bestehen durch Erziehen zur Sprache die Ordnung der Vorstellungswelt nicht vorrangig audiovisuellen Eindrücken zu überlassen. Gemeinsam mit der Medienpädagogik ist Erziehung zur Realität, zur Differenzierung von unmittelbar erlebbarer und vermittelter Realität eine vorrangige Aufgabe.¹⁸²

Mit diesen Schwerpunkten ist zwar der insgesamt mögliche Fragen- und Problemkatalog nicht mit dem Anspruch der Vollständigkeit wiedergegeben, - es sind aber

Ansatzpunkte für schulpädagogische Bemühungen aufgezeigt, die weitreichende Konsequenzen für eine innere pädagogische Schulreform haben können. Es sei hier nur als ein mögliches Beispiel die Frage angedeutet, ob die neue Lehrerbildung, ob die Neuordnung der Lehrerpläne, ob die wachsende Stofffülle, ob die Verrechtlichung der Schule u.v.a.m. die Schule wirklich in die Lage versetzen, "kognitiver Widerpart"¹⁸³ Stätte der Pflege der Sprache oder Träger einer Erziehung zur Realität zu sein.

5.1.3.2. Kommunikation und gesellschaftlicher Wandel

Die Ausführungen von SCHMIDTCHEN waren unter der Überschrift "Kommunikation und gesellschaftlicher Wandel" zwar auf einen das Verhältnis Schule - Medien übergreifenden Rahmen ausgerichtet, gaben aber dennoch wichtige Hinweise für Bedingungen von Erziehung ab, die auch und gerade die Schulpolitik betreffen.¹⁸⁴ Wenn Schmidtchen feststellt, durch die Entwicklung auf dem Mediensektor seien

- Widersprüche im Bewußtsein der Bürger durch Widersprüchlichkeiten in der Fülle der auf den einzelnen einströmenden Informationsmenge entstanden,
- Kritikbereitschaft und Negativismus im Verhältnis zur Informationsaufbereitung und Urteilsfähigkeit entscheidend gewachsen,

- Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialem Handeln auf Orientierung an vermittelter Realität hin verändert worden,

so ist damit die Bedeutung der Schule als "kognitiver Widerpart" nachhaltig unterstrichen, - zugleich aber die Frage erneut zur Diskussion gestellt, ob die Bedingungen für eine innere Schulreform so gestaltet werden, daß solchen Bemühungen auch Erfolg beschieden sein kann.

Wenn Schmidtchen schließlich aus Sicht des empirischen Sozialwissenschaftlers feststellt, daß die Medien zum raschen Wachstum des Orientierungsbedarfs beitragen, ohne ihn selbst decken zu können¹⁸⁵ und daß die Tendenz der Medien, die übrigen Institutionen zu schwächen, Moralsehnsüchte von bemerkenswerter Stärke freigesetzt habe¹⁸⁶, so ist hier unmittelbar an Grundfragen gerührt, die das Staatsinstitut für Schulpädagogik in seiner zitierten Schrift herausgestellt hat und die ein zentrales Anliegen der neueren Literatur zur Werterziehung ist.

5.1.3.3. Neue Medien

Die von einer Fülle empirischen Materials untermauerten Ausführungen von Eberhard WITTE belegen, daß die mit den sog. Neuen Medien verbundenen Hoffnungen bzw. Ängste im Grunde die gegenüber den mittlerweile

klassischen Formen der elektronischen Medien aufgeworfenen Fragestellungen nur variieren, sie aber nicht grundsätzlich ändern.¹⁸⁷

Bezogen auf schulpädagogische Interessen laufen die Ausführungen Wittes ebenfalls auf die Forderung hinaus, die persönliche Wahlmöglichkeit und Verantwortung für die Mediennutzung zu stärken und nicht der Versuchung zu unterliegen, Problemlösungen von einer Verlagerung der Fragestellungen auf die technologische oder institutionelle Ebene zu erhoffen.¹⁸⁸

Für Schulpädagogik ergibt sich damit die im Grundsatz gleiche Aufgabenstellung wie sie der Abschlußbericht dieses Parteiarbeitskreises für die Politik formuliert hat: es handelt sich in der Beziehung von Schule und Medien um eine Gestaltungsaufgabe, die bewußt angenommen werden muß. Bildungspolitik könnte hier für Schulpädagogik die Rahmenbedingungen schaffen, die für die Entwicklung geeigneter Konzepte in Forschung und Lehre, und damit auch in der Lehrerbildung, nötig sind.

Insofern könnte medienpädagogisch verantwortliches Handeln nicht in der Bekämpfung neuer Medien, sondern vielmehr in einer qualifizierten und verantwortlichen Lehre vom Umgang mit solchen Einrichtungen bestehen.

Auch in dieser Hinsicht erweist sich die bereits geforderte Kooperation von Schul- und Medienpädagogik als besonders bedeutsam. Dabei kommt es darauf an, Inhalte und Forderungen der geschilderten Verfassungs-

pädagogik als notwendige Rahmenbedingungen für Schulpädagogik auch für den Medienbereich verbindlich zu machen, um sie von dort als Unterstützung schulpädagogischer Arbeit verfügbar zu haben.

5.1.3.4. Zur Bedeutung der Video-Technik

In jüngerer Zeit ist für den Fernsehzuschauer neben den Empfang der Programme der Rundfunkanstalten in Deutschland auch die Möglichkeit getreten, durch die Video-Technik sich sein eigenes Programm zu gestalten. Für den Bereich des Fernsehens wird damit eine Entwicklung nachvollzogen, die für den Hörfunk schon seit längerer Zeit Platz gegriffen hat.

Wie von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, bleibt der freien Entscheidung des einzelnen überlassen, - insofern ist diese persönliche Entscheidung des einzelnen Fernsehkonsumenten nicht Gegenstand einer Erörterung, die sich mit Aufgaben und Pflichten befaßt, die aus grundsätzlichen, öffentlich-rechtlichen Normen erwachsen.

Aber gerade dieses Gegenüber von in Öffentlich-rechtlicher Trägerschaft ausgestrahltem Programm und nach persönlichem Geschmack gestaltetem Eigenprogramm macht die besondere Verantwortung deutlich, in der all die Institutionen stehen, die sich mit ihren Sendungen an eine unbestimmte Vielzahl von Einzelpersonen, schlicht an die Allgemeinheit wenden. Dem ein-

zelen Bürger bleibt es überlassen ob'er - je nach eigenem Geschmack - die Möglichkeiten der Video-Technik für Pornographie, Westernfilme oder Sport-sendungen benützt. Öffentlich-rechtlich organi-sierter Rundfunk muß sich dem gegenüber stets an den Normen orientieren, die die Verfassung als Ge-genstand öffentlichen Interesses festgelegt hat.

5.2. Die verfassungs- und rundfunkrechtliche Grund- legung des Bildungsauftrags des Bayerischen Rundfunks

Die verfassungsrechtliche Grundlegung von Freiheit und Auftrag des Rundfunks fußt auf Art. 5 GG. Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem grundlegen-den Urteil¹⁸⁹ diese Verfassungsbestimmung erläu-tert. Für den hier zu behandelnden Zusammenhang sind dabei insbesondere folgende Feststellungen des Gerichts von Interesse:

- der Rundfunk in Deutschland wird in Öffentlich-rechtlicher Trägerschaft ausgeübt; auch wenn zu einem späteren Zeitpunkt privatrechtliche Rund-funkveranstaltungen für zulässig erklärt werden sollten - in Bayern ist dies gegenwärtig aufgrund Art. 111 a der Bayerischen Verfassung nicht denk-bar - so würde auch dieser neu entstehende Pri-vatfunk denselben inhaltlichen Bindungen und Be-schränkungen unterliegen wie sie gegenwärtig für den Öffentlich-rechtlichen Rundfunk gelten.

Die Tatsache der öffentlich-rechtlichen Trägerschaft des Rundfunkwesens in Deutschland bedingt nicht ein Verständnis des Rundfunks als einer staatlichen Veranstaltung. Die rechtliche Staatsmittelbarkeit, die aus der Organisationsform des Rundfunks hervorgeht, beeinträchtigt und beschränkt nicht dessen Staatsunabhängigkeit. Die Konstruktion als Anstalt des öffentlichen Rechts zielt nicht auf eine Unterstellung unter die exekutive Staatsgewalt, sonder soll vielmehr eine Auslieferung des Mediums Rundfunk an einzelne gesellschaftliche Gruppen und Interessenvertreter verhindern (Auslieferung an Gruppeninteressen bedeutet es aber auch, wenn sich der Rundfunk selbst - oder die dort tätigen Mitarbeiter - der öffentlichen Kontrolle zu entziehen versuchen).

- Die im Rundfunk tätigen Personen werden in ihrer jeweiligen redaktionellen Eigenschaft nicht als Privatpersonen tätig, die im Rahmen der Einrichtung Rundfunk ein subjektives Grundrecht der Meinungsäußerungsfreiheit geltend machen können; die im Rundfunk tätigen Journalisten müssen im Rahmen ihrer dienstlichen Tätigkeit die dem einzelnen Rundfunk durch Gesetz und andere Rechtsvorschriften gegebenen Aufträge zur Programmgestaltung gegen ihr individuelles Grundrecht auf Meinungsäußerungsfreiheit gelten lassen. Dies bedeutet, daß von Seiten der Programmverantwortlichen der einzelnen Rundfunkanstalten sehr wohl Entscheidun-

gen gegen einzelne Sendungen bzw. die Arbeit einzelner Redakteure getroffen werden könne, ohne daß dies eine unzulässige Zensur bzw. eine verfassungswidrige Einschränkung des Grundrechts der Meinungsäußerungsfreiheit bedeuten würde¹⁹⁰. Insoweit widersprechen die von FLEMMER zitierten Redakteurstatuten des WDR und des NDR¹⁹¹ eindeutig der geltenden Verfassungsrechtslage im Hinblick auf Art. 5 GG.

5.2.1. Die Aussagen des Art. 111 a der Bayerischen Verfassung

Art. 111 a der Bayerischen Verfassung, eingefügt durch das Gesetz vom 19.7.1973 als Ergebnis einer lebhaften Diskussion über die Neufassung des Rundfunkrechts in Bayern, besagt in seinem Absatz 1 der für den Programmauftrag des Bayerischen Fernsehens maßgebend ist: "Die Freiheit des Rundfunks wird gewährleistet. Der Rundfunk dient der Information durch wahrheitsgemäße, umfassende und unparteiische Berichterstattung sowie durch die Verbreitung von Meinungen. Er trägt zur Bildung und Unterhaltung bei. Der Rundfunk hat die freiheitliche demokratische Grundordnung, die Menschenwürde, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen zu achten. Die Verherrlichung von Gewalt sowie Darbietungen, die das allgemeine Sittlichkeitsgefühl grob verletzen, sind unzulässig. Meinungsfreiheit, Sachlichkeit, gegenseitige Achtung, Schutz vor Ver-

unglimpfung sowie die Ausgewogenheit des Gesamtprogramms sind zu gewährleisten."¹⁹² Aus dieser Bestimmung der Bayerischen Verfassung geht hervor, daß der Programmauftrag des Bayerischen Rundfunks sich auf drei Bereiche erstreckt: auf Information, auf Bildung und Unterhaltung. Dabei ist entsprechend dem Text der Verfassungsbestimmung davon auszugehen, daß an erster Stelle der Aufgaben die Information genannt ist, während von Bildung und Unterhaltung lediglich ausgesagt wird, daß der Rundfunk dazu beitrage. Diese scheinbare sprachliche Abstufung in der Rang- und Reihenfolge der Aufgaben des Rundfunks wird jedoch durch die Tatsachen korrigiert. So ist mit dem Bundesverfassungsgericht davon auszugehen, daß der Rundfunk, der ja nicht nur Medium, sondern in der Sprache des Verfassungsrechts, eminenter Faktor der öffentlichen Meinungsbildung ist, in allen drei Tätigkeitsbereichen sowohl durch Information wie durch Bildung wie durch Unterhaltung meinungsbildend ggfls. erzieherisch wirkt, - erzieherisch dabei verstanden nicht nur als pädagogische Einwirkung auf Kinder und Jugendliche, sondern vielmehr, in weitergehendem Sinn zu interpretieren, als eine Form der Einflußnahme, die geeignet ist, Einstellungen und Verhaltensweisen bei Rundfunkteilnehmern zu prägen. Beachtet werden muß auch der Umstand, daß eine saubere Scheidung der drei Aufgabenbereiche sicherlich nicht möglich ist. So ist es unstrittig, daß auch Bildungsprogramme der Informa-

tion dienen, soweit man letztere nicht als reine Nachrichtenübermittlung versteht, daß auch Unterhaltungsprogramme informativ und bildend seien und daß schließlich auch Informationssendungen in die anderen Bereiche hineinreichen können. Den genannten Tatsachen trägt auch der redaktionelle Aufbau von Hörfunk und Fernsehen Rechnung, der die geschilderten Überschneidungen widerspiegelt. Und schließlich darf dem Verfassungstext, ohne ihn unzulässig zu interpretieren, sicherlich auch entnommen werden, daß die scheinbare sprachliche Abstufung "dient der Information" und "trägt zur Bildung und Unterhaltung bei" nicht eine Hierarchie der Aufgabenstellung zum Ausdruck bringen will. Es darf wohl unterstellt werden, daß der Verfassungsgesetzgeber mit dieser sprachlichen Differenzierung der Tatsache Rechnung tragen wollte, daß auf dem Gebiet der Information der Rundfunk lediglich in Konkurrenz mit der Presse steht und gegenüber dieser eine dominierende Stellung einnimmt. Auf dem Gebiet der Bildung und Unterhaltung hingegen ist die Anzahl konkurrierender Einrichtungen ungleich größer, wodurch die faktische Wirkung des Rundfunks auf diesen Gebieten in stärkerem Maße relativiert wird. Der Text des Art. 111 a bringt also nicht eine Stufung der Aufgaben des Rundfunks zum Ausdruck, sondern beschreibt wohl eher die Unterschiede in der Intensität der Wirkung.

5.2.2. Art. 4 des "Gesetzes über die Errichtung und
die Aufgaben einer Anstalt des öffentlichen
Rechts der Bayerische Rundfunk"

Art. 4 des Bayerischen Rundfunkgesetzes beschäftigt sich in Absatz 1 und 2 mit "Grundsätzen und Verpflichtungen für Sendungen" und konkretisiert insoweit Absatz 1 von Art. 111 a der Bayerischen Verfassung. Art. 4 Abs. 1 lautet: "Die Sendungen des Bayerischen Rundfunks dienen der Bildung, Unterrichtung und Unterhaltung. Sie sollen von demokratischer Gesinnung, von kulturellem Verantwortungsbewußtsein, von Menschlichkeit und Objektivität getragen sein und der Eigenart Bayerns gerecht werden". Absatz 2 bestimmt im Rahmen von elf Unterpunkten unter Nr. 6: "Die Sendungen, die für den Unterricht an bayerischen Schulen bestimmt sind, haben die für diese Schulen gültigen Lehr- und Bildungspläne zu beachten."¹⁹³

Auffällig ist an dieser Bestimmung zunächst, daß in Art. 4 Rundfunkgesetz gleich eingangs die sprachliche Differenzierung des Art. 111 a der Bayerischen Verfassung im Hinblick auf die drei Tätigkeitsbereiche des Rundfunks entfällt und daß zugleich die Reihenfolge in der Nennung der Aufgaben verändert wird, - die Aufgabe, der Bildung zu dienen, steht im Rundfunkgesetz in der Reihenfolge der Nennung an erster Stelle. Damit wird die Vermutung erhärtet, die im Hinblick auf den Art. 111 a angestellt wurde, - daß nämlich eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Tätigkeiten nicht gemeint ist. Anderweitig wä-

re die Modifikation im Text des Rundfunkgesetzes nicht vertretbar.

Zugleich wird aus Art. 4 deutlich, daß der Bildungsauftrag des Rundfunks über den Bildungsauftrag der Schulen hinausgeht, für den er zwar auch gilt, auf den er jedoch nicht beschränkt ist. Mit dem Bildungsauftrag des Bayerischen Rundfunks sind auch, aber nicht nur, die Sendungen gemeint, die für den Unterricht an bayerischen Schulen bestimmt sind. Mit der Formulierung des Rundfunkgesetzes wird also zugleich eingeräumt, daß der Rundfunk umfassende und über den schulischen Bereich hinausreichende Bildungswirkungen entfaltet. Diese Tatsache ist zugleich auch ein Grund dafür, daß auch dieser Tätigkeitsbereich des Rundfunks inhaltlichen Bindungen und der Kontrolle von außen unterliegt. Im Hinblick auf die Bildungsaufgaben des Rundfunks dürfte dabei von besonderer Bedeutung sein, daß das Rundfunkgesetz den Begriff des "kulturellen Verantwortungsbewußtseins"¹⁹⁴ einführt. Wenn diese Formulierung auch durch eine gewisse Unbestimmtheit geprägt ist, so geht daraus dennoch immerhin hervor, daß das Tätigwerden des Rundfunks, insbesondere auf dem Gebiet der Bildung, unsere Kultur im weitesten Sinne des Wortes mitgestaltet und daß diese Mitgestaltung des Rundfunks nicht einer beliebigen Handhabung durch die im Rundfunk tätigen Personen unterliegt, sondern daß dieses Tätigwerden vielmehr sich einer Einbettung in andere gesellschaftliche und staatliche Ansprüche bewußt sein und Art

und Weise ihrer Handhabung gegenüber der Öffentlichkeit verantworten muß.

5.3. Offene Fragen

Vergleicht man die normativ-rechtliche Lage mit der durch empirische Beobachtungen festgestellten aktuellen Situation, so zeigen sich, vor allem in den Ausführungen von EBERT, MAIER und SCHMIDTCHEN, Ansätze für weitergehende Fragestellungen. Der in den rechtlichen Normen erhobene Anspruch stimmt offensichtlich nicht mit der vorfindbaren Wirklichkeit überein. Dies kann vielerlei Gründe haben: naheliegend ist zunächst einmal die Vermutung, daß ein relativ junges Medium noch nicht seinen Platz im Kräftefeld der Kommunikation gefunden hat und daß auch die ständige Weiterentwicklung der technologischen Möglichkeiten den Blick für das was sein sollte etwas getrübt hat, - statt dessen mag die Begeisterung für das Neue, jetzt Machbare, im Vordergrund gestanden haben. Nicht übersehen werden darf in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit, ein Gebiet, das noch nicht hinreichend geordnet ist und für das das Postulat der Freiheit (Art. 5 GG) stets prägender als das der Bindung war ("Ausgewogenheit", "journalistische Sorgfaltspflicht"), politisch durch Kräfte zu nutzen, die im herkömmlichen Prozeß der Meinungs- und Willensbildung vergleichsweise geringe Chancen hätten. Dies führt notwendigerweise zu einer Reihe weiterer Fragestellungen, die die Position des Rundfunks erhellen können.

5.3.1. Schulfernsehen, Telekolleg, Lehrerkolleg

Zunächst drängt es sich auf, die Programmteile der elektronischen Medien zu untersuchen, die unmittelbar auf das Bildungswesen zugeschnitten sind: Schulfernsehen, Telekolleg, Lehrerkolleg bzw. die entsprechenden Pendanten im Hörfunk. Hier zeigt sich allerdings sehr schnell, daß für diese Programmbereiche dieselben Problemstellungen im Hinblick auf Werterziehung gelten, wie für das Bildungswesen schlechthin: Wenn auch in Bayern das einschlägige Programm des Bayerischen Rundfunks in autonomer Trägerschaft ausgestrahlt wird, so enthält Art. 4 Abs. 6 des Rundfunkgesetzes eine klare und eindeutige Bindung: "Die Sendungen, die für den Unterricht in bayerischen Schulen bestimmt sind, haben die für diese Schulen gültigen Lehr- und Bildungspläne zu beachten."¹⁹⁵ Das gleiche gilt in herrschender Praxis und unangefochtener Meinung auch für Sendungen, die zwar nicht "Für die Schulen" bestimmt sind, aber andere Maßnahmen im Bildungswesen ersetzen. Das Selbstverständnis dieser Programmteile ist

im wesentlichen aus zwei Richtungen bestimmt: zum einen aus den Bestrebungen, quantitative Mängel im Angebot des Bildungswesens auszugleichen (z.B. Lehrermangel, Mangel an Ausbildungsplätzen), zum anderen unter Ausnutzung neuer technischer Gelegenheiten, den Lernprozeß zu intensivieren und damit

bessere Erfolge und eine Anhebung des Lern- und Bildungsniveaus zu erzielen.¹⁹⁶ Nicht von ungefähr fallen die Anfänge des Schulfernsehens in Bayern mit dem Ausrufen der deutschen Bildungskatastrophe (1964) zusammen: Bereicherung, Ergänzung bzw. Effizienzsteigerung waren die Hauptbeweggründe für die Einführung des Schulfernsehens. Angesichts der strikten inhaltlichen Bindung konnte von diesen Programmteilen im Hinblick auf das Verhältnis von Wissensvermittlung und Erziehung bzw. das Verständnis von Erziehung nicht mehr, und auch nichts anderes, erwartet werden als von der Schule selbst. Setzt man die Schule als Norm, ist hier kein Abweichen des Rundfunks von der Norm festzustellen. Wirft man der Schule Versäumnisse in Sachen Erziehung vor, so trifft das sog. Bildungsfernsehen dieser Vorwurf nur als Mitläufer.

5.3.2. Die Vervollkommnung technologischer Möglichkeiten für den Einsatz im Bildungswesen

Je mehr durch quantitative Maßnahmen im Zuge der Bildungsreform (insbesondere drastische Steigerung des Mitteleinsatzes, in Teilen aber auch begünstigt durch den Geburtenrückgang) vorhandene Defizite abgebaut werden konnte, desto intensiver wandte sich der Einsatz elektronischer Medien im Bildungswesen der qualifizierten Unterstützung der Lehr- und Lern-

prozesses und damit der Perfektionierung der Vermittlung zu. Repräsentativer und wirkungsvoller Ausdruck dieser Bestrebungen ist für Bayern und darüber hinaus die "visodata".¹⁹⁷ Die zwischenzeitlich fertiggestellte "Generalstudie zur Ermittlung und Deckung des Bedarfs an audiovisuellen Medien im Bildungs- und Ausbildungswesen Bayerns"¹⁹⁸ kommt - auch personell - aus dem gleichen Ansatz und zielt in die gleiche Richtung.

Ausdrücklich in Richtung Erziehung waren diese Initiativen nicht gedacht, erzieherische Effekte ergaben sich allenfalls über Nebenwirkungen, - insofern namentlich auch die Tatsache und Art der Wissensvermittlung erzieherisch-prägende Effekte hat. Aussagen über divergierende oder kongruente Tendenzen zwischen Schule und Medien können jedenfalls aus dieser Sicht des Medieneinsatzes kaum erwartet werden.

5.3.3. Erziehung auf Umwegen

Die Fachdiskussion hat zwar zwischenzeitlich erwiesen, daß der Transfer von Meinungen, Haltungen, Werten auch in den Programmteilen stattfindet, die unmittelbar solche Wirkungen auf einem bestimmten Gebiet beim Zuschauer zum Ziel haben - hier gilt für Politik und Erziehung wohl Vergleichbares -, wie dargestellt ist aber davon auszugehen, daß gerade in den Programmteilen, die scheinbar "harmlos", soz. zweckfrei sind - z.B. Unterhaltung - in hohem Maße das erreicht wird, was zielgerichtetem Programm oft

versagt bleibt: Walter FLEMMER hat in der Diskussion um das Problem der Ausgewogenheit zu Recht gefordert, man müßte "die Frage nach der Ausgewogenheit einmal aus der Fixierung auf parteipolitische Mengenmessungen befreien und an ihrer Stelle die nach der Vielfalt der Meinungen und Standpunkte in allen Sparten des Programms setzen".¹⁹⁹

Die Gründe für den besonders hohen Wirkungsgrad in Fragen der Meinungsbildung, Wertvermittlung und ggffls. Einstellungsänderung bei Programmen, die nicht unmittelbar auf Politik, Erziehung et, gerichtet sind, bedürfen noch weiterer Erforschung, insbesondere im Hinblick auf Intensität und Ablauf des Wirkungsprozesses: Herauszuschälen beginnt sich aber bereits die nicht von der Hand zu weisende Vermutung, daß die Aufmerksamkeitsschwelle des Zuschauers hinsichtlich Beeinflussung und damit eine Art Selbstwappnung abnimmt, je mehr der Zuschauer sich außerhalb der Bereiche Politik oder Erziehung fühlt. Im Bezug zu Fragen der schulischen Erziehung muß infolgedessen davon ausgegangen werden, daß dreierlei Formen der Beeinflussung die Erziehung bedingen:

- zum ersten das Faktum des Medienkonsums selbst, d.h. aufgewendete Zeit im Vergleich zu anderen Tätigkeiten, Auswirkungen und Konzentration, passive Rolle des Zuschauers u.a.,
- zum zweiten zielgerichtete Programmteile wie Bildungsfernsehen und Erziehungssendungen

- und schließlich zum dritten Programnteile, die andere Hauptzwecke haben - z.B. Unterhaltung -, deren Nebenwirkungen auf dem Gebiet der Erziehung die durch zielgerichtete Sendungen erreichten Ergebnisse aber oft übertreffen.

Eine solche Würdigung des Gesamtprogramms in Richtung Einflußnahme ist rechtlich erforderlich, da der Programmauftrag in öffentlicher Verantwortung erfüllt wird; und er ist von der Sache der Erziehung her unverzichtbar, da die Aufgabenerfüllung der Bildungsinstitutionen heute maßgeblich von externen Faktoren mitbestimmt, um nicht zu sagen "fremdbestimmt" wird.

Zu diesem Zweck müßte allerdings ein neues Gebiet der Medienforschung erschlossen werden, das sich nicht nur mit den traditionell ermittelten Daten wie Einschaltquoten, Häufigkeit des Fernsehkonsums, altersspezifische Zuordnung, soziale und bildungsmäßige Bedingungen des Fernsehverhaltens etc. beschäftigt, sondern das einen Schritt weitergeht: zu fragen wäre nach Art und Inhalt der Programme, nach direkt oder beiläufig vermittelten Wertungen, nach Konkurrenz oder Kooperation mit anderen Erziehungsträgern, nach Gewichtung der einzelnen Programnteile und nach den Zielsetzungen, die jeweils mit den redaktionellen Entscheidungen verbunden sind.²⁰⁰

Eine solche Erweiterung der Fragestellung ist vergleichbar mit Veränderungen, die sich für die Sozio-

logie mit dem Schritt von der empirisch-deskriptiven Auffassung hin zur verstehenden Soziologie vollzogen haben: erst eine Medienpädagogik, die sich nicht nur auf das Beschreiben technologisch-äußerlicher Erscheinungen und auf Anleitung zur Nutzung und Handhabung des Mediums beschränkt, sondern auch ihre gewollten und zufälligen Außenwirkungen zum Gegenstand der Untersuchung macht, erfaßt das gesamte Spektrum der Medienwirklichkeit und trägt der Tatsache Rechnung, daß Medien als Instrument der Kommunikation, also des In-Beziehung-Tretens, aus der spezifischen Art ihrer Wirkweise heraus interdisziplinär angegangen werden müssen.

Von der Lage möglicher Interessen an den Ergebnissen einer so gearteten Forschung her, sollten solche Untersuchungen nicht oder lediglich auch im Auftrag der öffentlich-rechtlichen Anstalten durchgeführt werden. Die zu erwartenden Ergebnisse jedenfalls wären ein wesentliches Material zur Erfüllung des Auftrages der jeweiligen Aufsichtsorgane der Rundfunkanstalten.

Und schließlich wäre ein solcher medienpädagogischer Ansatz, der in Erziehungsfragen insbesondere Berührungspunkte mit der Schulpädagogik aufweisen müßte, auch im Sinne der Medien selbst: aufgrund des Unbehagens über aktuelle Erscheinungsformen jugendlicher Protesthaltung scheint, zumindest im Raum politischer Entscheidungen, die Neigung zu wachsen, an die Stelle

der empirischen Herausarbeitung von Tatbeständen und ihre anschließende Analyse als Vorbedingung für Entscheidung ein Wechselspiel der Schuldzuweisung treten zu lassen. Schuld sind selbstverständlich immer die jeweils anderen - und vor allem "Strukturen", "Institutionen" oder "unbegriffene Zwänge", selten konkret Faßbares.²⁰¹

5.3.4. Ausbildung und Selbstverständnis der Redakteure

Für gewollte wie auch für zufällige erzieherische Auswirkungen von einzelnen Sendungen oder Sendefolgen ist die Einstellung, die Zielsetzung, das Selbstverständnis, in Bezug auf die eigene Tätigkeit, der Redakteure ein wesentliches Indiz.

OBERREUTER hat unter dem Titel "Autokratie der Medien - verfehlen die Journalisten ihren demokratischen Auftrag?" aktuelle Ergebnisse der Kommunikationsforschung zusammengestellt, die allgemein Beachtung durch die Medienpolitik erfordern, die aber auch speziell für den erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang von Bedeutung sind.²⁰²

Ausgehend von der Feststellung eines "anachronistischen Selbstverständnisses" der Journalisten als "Gegengewalt", das die seit dem 19. Jahrhundert zu verzeichnenden staatlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen zur Kenntnis zu nehmen nicht bereit ist²⁰³, beschreibt Oberreuter Jour-

nalisten als in wesentlichen Teilen, "Gegenelite" und faßt aktuelle kommunikationswissenschaftliche Ergebnisse wie folgt zusammen:

- Die Berufswahl von Journalisten ist in vielen Fällen, soweit nicht ein Mangel an anderweitiger Qualifikation besteht, ausdrücklich mit einer bewußten Entscheidung gegen den Staatsdienst oder eine Funktion in der Wirtschaft verbunden.
- Es ist eine Zunahme von parteilichem Journalismus zu beobachten. Dieser ist gekennzeichnet durch Identifikation mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppen bzw. Zielen, in der Absicht, durch kompensatorische Repräsentation in den Medien eine Verschiebung der Kräfteverhältnisse zu erreichen, - das Ziel ausgewogener und objektiver Berichterstattung tritt demgegenüber in den Hintergrund.
- In der Ausbildung dieser sich so verstehenden Gegenelite dominiert im akademischen Bereich das Studium geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer. "Von den Führungseliten in Politik, Verwaltung und Wirtschaft kommen nur 10%, von denen in den Medien 40% von der philosophischen Fakultät."
- "Journalisten bilden eine eigene, erheblich inside-orientierte Bezugsgruppe mit hochgradig homogenen Vorstellungen und Meinungen." Dies führt zu "starken Unterschieden in der Beurteilung (politischer, Anm. d. Verf.) Themen durch Journalisten und Bürger." Diese Differenz bestimmt offensichtlich auch

das Urteil darüber, welche Themen es wert sind, auf die Tagesordnung (der Berichterstattung, Anm. d. Verf.) gesetzt zu werden. "Insofern können Themen, die den Bürger interessieren, an der Medienbarriere der Auswahl in der Berichterstattung scheitern. Dies kann im Ergebnis bedeuten, daß Betroffene und Verantwortliche möglicherweise vor dem Hintergrund einer Themenvorgabe durch Medien agieren müssen, die weder ihrer Bedürfnislage noch ihrer Problemsicht entspricht, - der klassische Fall sog. Fremdbestimmung.²⁰⁴

- OBERREUTER kommt mit KEPPLINGER schließlich zu dem Ergebnis: "Journalisten lehnen eine moralische Verantwortung für unbeabsichtigte negative Folgen ihrer Berichterstattung weitgehend ab. Eine politische Verantwortung etwa gegenüber den Aufsichtsgremien der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wird als unzumutbare Einschränkung der journalistischen Freiheit interpretiert. Eine rechtliche Verantwortung bei der Verletzung des Persönlichkeitsschutzes, wird eher karikierend hingenommen, denn als selbstverständlich anerkannt Zugleich insistieren jedoch gerade Journalisten auf der vollen rechtlichen, politischen und moralischen Verantwortung von u.a. Politikern, Unternehmern und Wissenschaftlern für den Gesamtbereich ihrer Tätigkeit...."²⁰⁵ Diese "Selbstentpflichtung" von Ansprüchen, die gegenüber anderen rigoros vertreten werden, kann gerade im konsens-

bedürftigen Bereich der Werte zu Unvereinbarkeiten zwischen "Kommunikationselite" und Verantwortlichen im öffentlichen Bereich führen.

Insgesamt machen diese sicherlich nicht mit Ausschließlichkeit geltenden Beobachtungen deutlich, welche Folgen für den öffentlichen Bereich es haben kann, wenn die Wirklichkeit in der Berichterstattung keine adäquate, sondern eine verfremdende Wiedergabe erfährt. Für den Bereich der Erziehung bedeutet dies, Rahmenbedingungen vorzufinden, die nicht der eigenverantwortlichen Entfaltung des einzelnen, unter mitverantwortlich an den gemeinsamen Wertkonsens der Verfassung gebundener, Anleitung und Hilfestellung gebender Pädagogen dienen, sondern die kraft autokratischer Setzung der Funktionsinhaber in den Medien auf Ziele hin orientieren wollen, die weder gegenüber den Betroffenen noch gegenüber der Allgemeinheit verantwortet werden können.

Eine solche Praxis entspräche dem Postulat der "Neuen Linken" das eigene, "bessere Bewußtsein" an die Stelle der im demokratischen Rechtsstaat üblichen Legitimationsverfahren zu setzen. Dies wäre ein bedenkliches Indiz für eine Orientierung zumindest von Teilen der Erziehungs- und Bildungssendungen des Rundfunks an der Pädagogik der Neuen Linken.

Soweit eine solche Haltung - der Vorwurf wird oft erhoben und bedürfte der präzisen Untermauerung durch o.g. medienpädagogische Forschungsansätze - sich auf Sendungen auswirkte, die im weitesten Sinne Bildungs-

und Erziehungscharakter haben, wäre ihre inhaltliche Unvereinbarkeit mit den Bildungszielen von Art. 131 der Bayerischen Verfassung unübersehbar.

5.3.5. Tendenzen in den Medien, aufsichtliche Einflüsse auszuschalten

In seinem bereits erwähnten Referat über die "Praxis der Ausgewogenheit" gibt Walter FLEMMER eine Reihe von Beispielen, die aus der Erfahrung der Praxis bestätigen, was OBERREUTER allgemein unter dem Begriff der "Gegenelite" als wesentliches Kriterium im Selbstverständnis der Kommunikationselite zusammengefaßt hat.²⁰⁶

Aus den Ausführungen Flemmers können Hinweise auf zwei weitere Ansatzpunkte für die Beurteilung der gegenwärtigen Medienlandschaft und ihr Verhältnis zu den anderen "Eliten" entnommen werden: Das von der Redakteurversammlung am 21.11.1971 gebilligte "Statut der Redakteure des WDR" macht deutlich, wie stark das autokratische Verständnis von Fernsehjournalisten sein kann - bis hin zur faktischen Verweigerung jedweder öffentlich legitimierter Kontrollansprüche.²⁰⁷ Diese Tendenz, keine anderen Ansprüche im Hinblick auf die Legitimation gelten zu lassen als das kollektive "bessere Bewußtsein" einer Redaktion, die sich in erheblichem Umfang als Gemeinschaft von Überzeugungstätern zu verstehen scheint, unterstreicht die von OBERREUTER und KEPPLINGER ge-

sehene Gefahr der Selbstentpflichtung nachdrücklich.

Die Beispiele Flemmers aus dem eigenen unmittelbaren Verantwortungsbereich unterstreichen die innere und inhaltliche Verbindung der journalistischen Gegenelite im Erziehungsbereich mit dem Programm der emanzipatorischen Erziehung und damit mit der pädagogischen Variante der Neuen Linken.

Seine Feststellungen gipfeln in der Aussage:

"Was in den letzten Jahren unter dem Stichwort "emanzipatorische Erziehung" in den Rundfunkanstalten angeboten wurde, wird in meinen Augen nicht der Vielfalt der Auffassungen gerecht.

Ich vermisste die Bereitschaft der Mitarbeiter, neben ihren eigenen Überzeugungen auch noch andere eindeutig in der Gesellschaft vorhandene, relevante Meinungen zur Kenntnis zu nehmen und sie zu Wort kommen zu lassen. Wenn mir Prof. Gamm mit seiner "kritischen Schule" als der Sachverständige für eine Erziehungssendung präsentiert wird, muß ich nach der Relevanz fragen können." Dies führt FLEMMER zu der Feststellung, "daß so der Konflikt zwischen journalistischem Missionengagement und der Programmverantwortung unvermeidbar wird, ist klar."²⁰⁸

Daß unter solchen Voraussetzungen auch der Konflikt mit den Erziehungsträgern unvermeidbar wird, die, wie die Schulen, verglichen mit den Medien, einen vorrangigen und eindeutig normierten Bereich öffent-

licher Verantwortung zu gestalten haben, ist ebenso klar.

5.3.6. Briefwechsel zwischen Generalsekretär

Dr. E. Stoiber und Intendant R. Vöth

Daß solche Problemstellungen zunehmend nicht nur von der Wissenschaft und unmittelbar betroffenen Exponenten erkannt werden, sondern auch als ordnungspolitische Grundsatzfrage erkannt wird, beweist auch ein Briefwechsel zwischen dem Generalsekretär der CSU, Dr. Edmund STOIBER und dem Intendanten des Bayerischen Rundfunks Reinhold VÖTH vom Januar/Februar 1980.²⁰⁹ Dabei hatte Dr. STOIBER, bezugnehmend auf ein Symposium zum Thema "Kind und Fernsehen" und auf andere einschlägige Veranstaltungen, die sich mit dem Zusammenhang von Grundwertediskussion und Erziehungsarbeit der Schulen befaßt hatten, den Intendanten des Bayerischen Rundfunks darauf hingewiesen, daß nach seiner Auffassung sich die Schulen in Bayern unstreitig an Art. 131 der Bayerischen Verfassung zu orientieren hätten und hatte hinzugefügt: "Was hier für die Schulen gilt, gilt selbstverständlich auch für den Teil des Programmangebotes der öffentlich-rechtlichen Massenmedien, der Bildungs- und Erziehungsscharakter hat. Es wäre mir angesichts der neu aufbrochenen Grundwertediskussion ein Anliegen, daß

seitens des BR nochmals ausdrücklich verdeutlicht wird, daß Programmteile mit Erziehungs- und Bildungscharakter sich uneingeschränkt an den Aussagen des Art. 131 der Bayerischen Verfassung orientieren, um so zu gewährleisten, daß ein Gleichklang der erzieherischen Bemühungen von Elternhaus, Schule und anderen Miterziehern hier insbesondere Hörfunk und Fernsehen, soweit irgend möglich gegeben ist."²¹⁰

Intendant Vöth hat in seinem Antwortschreiben zunächst auf die allgemeine Bindung des Rundfunks an das Verfassungsrecht hingewiesen, den Art. 111 a der BV und Art. 4 des Bayerischen Rundfunkgesetzes herausgehoben und darauf hingewiesen, daß der Rundfunk die Bestimmung des Art. 131 der BV nicht in gleicher Weise in Anspruch nehmen könne wie die Schulen, da die Aufgabe und Wirkungsweise beider Institutionen grundsätzlich verschieden sei.

Er hatte dann aber formuliert, daß der Bayerische Rundfunk das Leitziel des Art. 131 "in allen Sendungen, die in den Schulbereich übergreifen, schon deswegen für maßgeblich halte, weil nach Art. 4 Abs. 6 Ziffer 2 des Bayerischen Rundfunkgesetzes in den diesbezüglichen Sendungen, die für die bayerischen Schulen gültigen Lehr- und Bildungspläne zu beachten sind, die ihrerseits ja sicherlich unter Berücksichtigung des Art. 131 der Bayerischen Verfassung beschlossen werden."²¹¹

Die in diesem Briefwechsel gemachten Aussagen beinhalten zwar noch keine uneingeschränkte und umfassend problembewußte Bestätigung der rechtlichen und

pädagogischen Dimension der angeschnittenen Frage, - sie machen aber doch deutlich, daß das Problem vom Ansatz her als bedeutsam erkannt wird und daß auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung unterschiedliche Träger öffentlicher Verantwortung nicht regellos konkurrierend nebeneinander herarbeiten können.

Zu fragen bleibt allerdings, inwieweit sich die Erkenntnis eines notwendigen theoretischen Ansatzes in der Gestaltungswirklichkeit von Schule und Fernsehen vor Ort niederschlägt.

Die im Verlauf der Erörterung zu Tage getretenen Sachverhalte lassen jedenfalls eine Abstimmung von Schule und Rundfunk gerade in Erziehungsfragen als dringend geboten erscheinen.

6. Mögliche Lösungsansätze

Problemstellungen aus dem Bereich der Werterziehung sind, wie gezeigt wurde, ebenso in der Schulpädagogik angesiedelt wie sie zugleich in den Grenzbereich zu Disziplinen wie Verfassungsrecht, politische Wissenschaft oder aber auch Philosophie und allgemeine Pädagogik fallen. Werterziehung ist ohne eine bewußt wahrgenommene und verantwortliche Rolle der Schulpädagogik nicht möglich, andererseits ist Schulpädagogik in Wahrnehmung dieser Aufgabe auf Ergebnisse bzw. Rahmenbedingungen angewiesen, die von dritter Seite maßgeblich beeinflußt werden.

Wichtig ist auch, daß Werterziehung nicht als "aktueller Trend", der sich als eine der rasch wechselnden Moden in der Bildungspolitik sieht, mißverstanden wird. Werterziehung ist weder Allheilmittel gegen auf breiter Front beklagte Zeiterscheinungen, noch darf sie isoliert quasi als autonome, mit anderen Aufgaben der Pädagogik nicht verbundene Fragestellung behandelt werden. Mögliche Lösungsansätze müssen daher die Rahmenbedingungen, die dem erzieherischen Wirken in der Schule von außen gesetzt werden, ebenso erfassen wie sie selbstverständlich, vom Kernbereich der Pädagogik ausgehend, schulpädagogisch praktizierbare Vorschläge zum Ziel haben müssen.

6.1. Rückblick: Ausgangssituation

Eine auf Werte gegründete und Werte vermittelnde Erziehung ist, wie die vorausgeschickten Überlegungen zeigen, notwendige Existenzvoraussetzung für eine Staats- und Gesellschaftsordnung, die der Würde des Menschen, der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Gleichheit vor dem Gesetz verpflichtet ist ebenso wie für das freie und verantwortliche Leben des einzelnen in einer solchen Ordnung: Freiheit bedeutet die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung, verantwortete Freiheit zwingt - ein scheinbares sprachliches Paradoxon - zu Entscheidungen, Entscheidungen können nicht

getroffen werden ohne eine positive bzw. negative Bewertung der vorhandenen Entscheidungsmöglichkeiten, Bewertungen setzen Maßstäbe und Kriterien voraus, die auf Werten gründen. Solche Werte werden durch Erziehung bzw. erzieherisch wirkende Einflüsse beim einzelnen verankert, die jeweils einzelnen bilden eine staatliche und gesellschaftliche Gemeinschaft. Gemeinschaft kann ohne gemeinsam getragene und bejahte Entscheidung, ohne einen Grundbestand an gemeinsamen Werten nicht existieren, Werterziehung ist daher ein Fundament der Freiheit und Existenzfähigkeit des einzelnen in der Gemeinschaft.

Die Spannweite der Werterziehung läßt sich dabei nicht eindeutig abgrenzen. Sie reicht von der Befassung mit Sinnfragen bis zu Entscheidungshilfen in einzelnen Lebenssituationen. Ihr Kern für Erziehungsarbeit in öffentlicher Verantwortung liegt in den Zielvorstellungen von Bildung, die in Art. 131 II Bayerische Verfassung niedergelegt sind.

6.1.1. Die Situation im öffentlichen Bereich

Im Bereich des in öffentlicher Verantwortung gestalteten Bildungswesens ist für den Zeitraum seit Einsetzen der Bildungsreformdiskussion zunächst ein Defizit an Werterziehung festzustellen:

Dieses Defizit rührt allerdings weniger von einer Mißachtung dieser Thematik als vielmehr von einer Faszination des quantitativen Ausbaus und der technologischen Innovation her. Unterstützt wurde diese Einstellung aber auch durch eine irreführende Interpretation des Pluralismus, die gegenüber der Vielfalt der Auffassungen nur die Position der Indifferenz, nicht die der Toleranz, gegründet auf eigener Überzeugung, gelten lassen wollte. In das so entstandene Vakuum drangen in der Folgezeit immer nachhaltiger Überzeugungen und Bildungsziele ein, die der kritischen oder emanzipatorischen Pädagogik zugrunde lagen. Damit erwies sich nicht nur die Vielschichtigkeit des Hintergrunds der Bildungsreformdiskussion, es geriet auch zunehmend der für die Existenz einer staatlichen Ordnung notwendige Minimalkonsens in Wertfragen in Gefahr. Repräsentativ für die jeweiligen Positionen können hier die hessischen Rahmenrichtlinien einerseits und die Bildungsziele der Bayerischen Verfassung andererseits stehen.

Daneben wurde im Eifer des bildungspolitischen Gefechts lange Zeit übersehen, daß Schule neben dem Elternhaus zwar ein wesentlicher, durch die Verfassung auch hervorgehobener und durch staatliche Institutionalisierung getragener Erziehungsfaktor war und ist, - die Beobachtung der Rolle und Wirkung insbesondere der elektronischen Massenmedien wurde demgegenüber aber zu lange vernachlässigt. Dabei wurden und werden gerade hier erzieherische

Einflüsse ausgestrahlt, deren unmittelbare Auswirkungen auf erzieherische Arbeit in der Schule zwar unübersehbar sind, deren Verpflichtungen gegenüber den Aufgaben der Schule aber hinter die Freiheit und Eigenständigkeit des Mediums Rundfunk bislang weitgehend zurückgetreten sind.

Dies führt zu einer Situation, die zunächst durch weitgehende Abwesenheit von bewußt wahrgenommener Werterziehung gekennzeichnet war und die nunmehr geprägt ist durch eine Vielzahl unverbunden nebeneinander ablaufender erzieherischer Einflüsse einerseits und durch eine konfliktträchtige, grundsätzliche Auseinandersetzung über Normen und Werte unserer Gesellschaft und damit der Erziehungssituation andererseits. Damit stehen aber nicht "nur" Erziehungsfragen, sondern auch die ideellen Grundlagen einer freien Gesellschaft in Frage.

6.1.2. Auswirkungen auf personale Erziehung

Neben die verfassungsrechtliche Frage, ob Institutionen in öffentlicher Verantwortung für das Bildungswesen die Vermittlung von Werthaltungen vernachlässigen oder gar gegenläufige Vorstellungen vermitteln dürfen und die Frage der politischen Wissenschaft, ob und inwieweit ein solches Verhalten destabilisierend auf die staatliche Ordnung wirkt, tritt die Notwendigkeit,

unter pädagogischen Aspekten zu prüfen, welche Auswirkungen solche Umstände auf die erzieherische Arbeit und die persönliche Entwicklung der zu erziehenden jungen Menschen haben können.

MAIER²¹² hat darauf hingewiesen, daß es einer unverantwortlichen Verweigerung durch die ältere Generation gleichkomme, wenn den nachwachsenden Generationen Orientierungshilfen in Form eigener, z. T. unbequem widerstehender Standpunkte verweigert werden. In die gleiche Richtung gehen die zitierten Äußerungen von PLATO und ARISTOTELES. Die, insbesondere bei PLATO angedeuteten Konsequenzen einer solchen Verweigerung - sei es aus Anpassung, sei es aus Mangel an eigener Überzeugung - muten bedrückend aktuell an. In seinem Bestreben nach persönlicher Orientierung und Sinnfindung wird der junge Mensch mit hoher Wahrscheinlichkeit dann auf falsche Propheten ("Jugendsekten") bzw. Ideologien ausweichen, wenn die zu Erziehung berufenen und legitimierten Institutionen Wertorientierung verweigern.

Eine solche Verweigerung ist, entsprechend einem allgemeinen unbestrittenen Ergebnis der Lerntheorie zwar insoweit "müßig", als im Lernprozeß nicht Inhalte und Stoffe abstrakt soz. "als solche", sondern immer in Bezug "auf irgendjemanden", d. h. eine Lehrperson, vermittelt werden - Einstellungen der vermittelnden Person fallen also immer ins

Gewicht, auch wenn das gar nicht gewollt wird -, eine solche Verweigerung hinterläßt dann aber Spuren in Richtung auf einen Mangel an Fähigkeit, zu bestimmten Überzeugungen zu stehen.

Gravierender aber ist möglicherweise die Frage nach den Folgen der Vermittlung von gegensätzlichen Wertvorstellungen durch konkurrierende erzieherische Autoritäten auf junge Menschen. Ebenfalls MAIER²¹³ hat darauf hingewiesen, daß das Erziehungskartell von Elternhaus und Schule neben seiner Monopolstellung auch dadurch charakterisiert war, daß von einer Gemeinsamkeit der Werthaltungen und der Werthierarchie ausgegangen werden konnte. Diese Gemeinsamkeit ist mittlerweile aufgelöst und ersetzt worden durch eine plurale Konkurrenz ebenso wie durch einen Konflikt einander ausschließender Wertordnungen. Welche Wirkungen solche Konflikte auf das Bewußtsein und die Entwicklung junger Menschen haben können, ist, soweit ersichtlich, noch nicht hinreichend untersucht. Daher können nur näherungsweise einige Überlegungen angedeutet werden: Begreift man mit WEBER²¹⁴ Entfaltung der Persönlichkeit als einen erzieherischen Vorgang, der im Ergebnis zu "Selbststeuerung der eigenen Triebstrukturen, zur Selbstformung und Selbstidentität sowie zu einer selbstursprünglichen und selbstverantwortlichen Lebensführung" führen soll, so ist augenfällig, daß eine solche Entwicklung nur gelingen kann, wenn der jun-

ge Mensch sich selbst und seinen Platz im sozialen Ganzen zu finden vermag. Diese Verbindung von Personalisation und Sozialisation kann nur glücken, wenn sie in den Gesamtrahmen einer Enkulturation gestellt wird. Das heißt, daß der junge Mensch die Welt, die ihn umgibt und in die er hineinwächst als ein Gebilde erfahren soll, das zwar auch und angesichts der Vielfalt und Verschiedenartigkeit individueller Interessen, notwendigerweise Gegensätze aufweist, das aber insgesamt auf eine vernünftige, abgestimmte und Gemeinschaft ermöglichende Ordnung hin angelegt ist. Dies bedeutet, daß dem jungen Menschen zunächst und an erster Stelle Orientierung und Vertrauen zu vermitteln sind, die Tatsache der Unterschiedlichkeit, Gegensätzlichkeit oder auch Relativität von Positionen wird durch eigene Erfahrung einerseits ohnehin erkannt und setzt andererseits einen Stand in der Erkenntnisfähigkeit voraus, in dem bereits abstrahiert und aus relativer Distanz heraus auch geurteilt werden kann.²¹⁵ Erziehung nach dem von NIPPERDEY²¹⁶ beschriebenen Konfliktmodell verhindert Personalisation und Sozialisation, weil sie ein falsches Bild der politischen Kultur und der Werte vermittelt und weil sie vom jungen Menschen in einer besonders bildsamen, aber auch empfindlichen Phase, die Bewältigung einer inhumanen Situation - das Uneins-Sein mit der ihn umgebenden Welt - verlangt, was schon für den größten Teil der Erwachsenen eine

Überforderung darstellt.

Beobachtet man z.B. kleine Kinder, die zum ersten Mal außerhalb der Schutzzone der Familie Beziehungen zu einer Vielzahl noch nicht bekannter Menschen mit ebenfalls noch nicht bekannten Verhaltensweisen (z.B. bei Eintritt in den Kindergarten) aufnehmen, so zeigt sich, daß bereits diese Aufnahme neuer Beziehungen und ihre Bewältigung durch Einordnung und gegebenenfalls Anpassung eigenen Verhaltens für das Kind eine hohe Belastung darstellt. Dies gilt auch, wenn diese neuen Erfahrungen zunächst gar nicht als Gegensätze, als Konfrontation mit anderen Wertungen erlebt werden. Bereits die Erfahrung des Neuen, noch nicht des Andersartigen oder gar Gegensätzlichen, Unvereinbaren, ist für das kleine Kind Belastung. Vergleichbares gilt über den Schuleintritt, den Schulwechsel bis hin zu Erfahrungen und Verhaltensweisen auch der Erwachsenen z.B. bei Berufs- oder Wohnortwechsel. Die Auswirkungen der Erfahrung von Unvereinbarkeiten, von gegensätzlichen erzieherischen Autoritäten auf Kinder und Jugendliche können deutlich beobachtet werden in gestörten oder zerrütteten Familienbeziehungen.

Die Reihe der denkbaren Beispiele kann hier nicht weiter fortgesetzt werden. Die verfügbaren Anhaltspunkte deuten darauf hin, daß grundlegende Gegensätze und Unvereinbarkeiten zwischen erzieherischen Faktoren nicht nur über mittel- und längerfristige Auswirkungen des Erziehungswesens auf die Gesellschaft diese destabilisierend beeinflussen, auch

und vor allem im Bereich persönlicher Entwicklung und Erziehung bewirkt das Hin- und Her-Gezogenwerden des jungen Menschen zwischen unterschiedlichen bzw. unvereinbaren Normen und Wertsystemen Destabilisierung, Schwächung und Entfaltungshemmung. Auch unter pädagogischen Aspekten wird daher Wert-erziehung auf der Grundlage eines Wertkonsens und Verpflichtung aller Erziehungsträger in öffentlicher Verantwortung auf diesen Konsens eine unverzichtbare Forderung.

6.2. Das Konkordanzprinzip

Im Verfassungsrecht ist in jüngerer Zeit das sog. Konkordanzprinzip entwickelt worden. Gedanklich gründet dieses Prinzip auf Vorstellungen, die Grundsätze der Bundes- bzw. Länderfreundlichkeit wie auch Gewaltenteilung beinhalten. Der Grundsatz des bundes- bzw. länderfreundlichen Verhaltens besagt, daß der Bund und die Länder in der Erfüllung ihrer Aufgaben insoweit wechselseitig aufeinander Rücksicht zu nehmen haben als sie sich gegenseitig in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben nicht behindern dürfen. Dies bedeutet nicht, daß die Beziehungen zwischen Bund und Ländern durch Verfassungsgebot spannungs- und konfliktfrei gehalten werden müssen. Sowohl der Bund wie die Länder sind befugt, ihre jeweiligen eigenen berechtigten Interessen

(z.B. in Steuerfragen) zu verfolgen und auf diesen auch zu bestehen. Verboten ist lediglich eine Wahrnehmung der Interessen in der Art, daß eine Behinderung des jeweiligen Partners in dessen Wirkungsbereich erfolgt, obwohl eine solche Behinderung vermeidbar gewesen wäre.

Der Grundsatz der Gewaltenteilung zielt in heutiger Sicht nicht nur auf eine Teilung, Begrenzung und gegenseitige Kontrolle der im Staat durch Exekutive, Legislative und Judikative ausgeübten Gewalt, er findet seinen Niederschlag auch im föderativen Prinzip, das neben die vertikale Gewaltenteilung nach Montesquieu, noch eine horizontale Gewaltenteilung zwischen Bund und Länder treten läßt. Letztere wird faktisch noch erweitert durch das Recht der Gemeinden, im eigenen Wirkungskreis eigenverantwortlich tätig zu werden. Gerade dieser Grundsatz der horizontalen Gewaltenteilung und der damit in Zusammenhang stehende föderative Staatsaufbau haben aber nicht nur einen Aspekt der Machtkontrolle, sondern auch eine funktionale Seite: Durch die Aufgabenverteilung auf verschiedene Träger der öffentlichen Gewalt wird die jeweils im Einzelfall ausgeübte Gewalt nicht nur begrenzt und kontrollierbar gemacht, es wird auch sichergestellt, daß durch eine dezentralisierte Funktionszuweisung eine sachkundige und verantwortliche Problemlösung in den einzelnen Aufgabenbereichen der öffentlichen Hand im Rahmen des Möglichen gewährleistet ist.

Das Konkordanzprinzip faßt nun die oben geschilderten Gestaltungsprinzipien zusammen und verbindet sie zu dem Ergebnis, daß alle Organe der öffentlichen Hand bzw. Träger öffentlicher Verantwortung gehalten sind, ihre jeweilige Aufgabenerfüllung so zu gestalten, daß dadurch das pflichtgemäße Tätigwerden anderer Träger öffentlicher Verantwortung so wenig wie möglich behindert wird und daß im Handeln in öffentlicher Verantwortung gemeinsame ordnungspolitische Grundlagen sichtbar werden. In dieser Überlegung kommt die Überzeugung zum Ausdruck, daß alle Träger öffentlicher Verantwortung, auf welcher Ebene des Staatsgefüges sie auch immer tätig sind, gemeinsam an der Erfüllung der Aufgaben mitwirken müssen, die dem Staat durch das Grundgesetz, insbesondere durch die Artikel 1 bis 20, vorgegeben sind. Von daher wird es als unzulässig erachtet, daß einzelne Träger öffentlicher Gewalt aus diesem Gesamtrahmen öffentlicher Verantwortung ausscheren, andere in der Erfüllung ihrer Aufgaben behindern bzw. eine eigenwillige Interpretation ihrer spezifischen Aufgaben pflegen, die die staatliche Gesamtverantwortung außer acht läßt.

Diese verfassungsrechtlichen Überlegungen führen zurück auf die Forderung des Art. 4 des Bayerischen Rundfunkgesetzes, daß neben der Unterrichtung und Unterhaltung auch die Bildungsaufgaben

des Bayerischen Rundfunks von demokratischer Gesinnung und kulturellem Verantwortungsbe-
wußtsein geprägt sein müssen.

Diese Frage leitet unmittelbar über zu der Über-
legung, inwieweit das Tätigwerden des Bayeri-
schen Rundfunks im Bildungsbereich den Bildungs-
und Erziehungsauftrag der bayerischen Schulen be-
rührt. Auf den ersten Blick scheint diese Frage
insoweit geregelt als Art. 4 Abs. 2 Nr. 6 des
Bayerischen Rundfunkgesetzes festlegt, daß die
Sendungen, die für den Schulunterricht bestimmt
sind, die dafür gültigen Lehrpläne berücksichtigen
müssen. Der Wirkungsbereich des Rundfunks auf dem
Bildungssektor reicht jedoch weit über den Ein-
flußbereich hinaus, den die Sendungen etwa des
Schulfunks oder auch des Telekollegs erfassen.
Alle Sendungen, die Bildungscharakter haben, und
dies können auch solche aus den Bereichen Unter-
richtung und Unterhaltung sein, wirken auf den Ge-
staltungsrahmen ein, in dem sich Bildung und Er-
ziehung junger Menschen in öffentlicher Verant-
wortung vollziehen. Dies gilt natürlich in be-
sonderer Weise - neben den für den unterrichtli-
chen Gebrauch produzierten Sendungen - für die
sogen. Zielgruppensendungen, die sich speziell
an Kinder und junge Menschen wenden. Dies be-
ginnt bei Sendungen für Kinder im Vorschulalter
und erstreckt sich über alle denkbaren Sparten
des Programmschemas bis hin zu Jugendmagazinsen-
dungen.

Wenn man auch ohne Zweifel davon ausgehen muß, daß es Sendungsgattungen gibt, die den Bereich Bildung und Erziehung in besonderer Weise berühren, so wird man umgekehrt Schwierigkeiten haben, den Nachweis zu erbringen, eine bestimmte Art von Sendungen übe keinerlei Wirkungen auf Bildung und Erziehung junger Menschen im allgemeinen und auf Werterziehung im besonderen aus. Dies bedeutet, daß der Art. 131 der Bayerischen Verfassung sich mit seinen obersten Bildungszielen zweifellos vorrangig wie aus dem Wortlaut zu entnehmen an "die Schulen" richtet, - ebenso unbestreitbar ist es aber auch, daß die in Abs. II festgelegten Bildungsziele Vorstellungen enthalten, die in der Schule nicht isoliert erfüllt werden können und auf den die öffentlich-rechtlichen Massenmedien einen besonderen Einfluß ausüben. Dies bedeutet, daß ein Bildungsauftrag des Bayerischen Fernsehens, der dem Wortlaut des Art. 4 entsprechend von kulturellem Verantwortungsbewußtsein getragen sein muß, in der Programmgestaltung darauf Rücksicht nehmen muß, da alle ausgestrahlten Sendungen den Handlungs- und Gestaltungsrahmen erzieherischer Arbeit an den Schulen berühren. Bezogen auf das Konkordanzprinzip heißt das, daß Schulen als Träger öffentlicher Verantwortung ihre spezifische Aufgabenerfüllung nicht wahrnehmen können, ohne die Einflüsse zu berücksichtigen.

sichtigen, die von einem anderen Träger öffentlicher Verantwortung, nämlich dem Rundfunk ausgehen.

Dies heißt, daß auf ein und demselben Feld erzieherischer Betätigung unterschiedliche Träger öffentlicher Verantwortung konkurrierend tätig werden. Der Bereich abgestimmten und gemeinsamen bildungsmäßigen Wirkens - Schulfunk und Telekolleg etwa - nimmt gegenüber den Bereichen, in denen man in Konkurrenz zueinander tätig wird, einen vergleichsweise geringen Raum ein.

Das Konkordanzprinzip liefert also die verfassungsrechtliche Begründung für die Forderung nach abgestimmtem und von einer gemeinsamen Wertgrundlage aus operierenden erzieherischem Verhalten aller Träger von Erziehung, die in öffentlicher Verantwortung tätig sind.

So wie das Elternhaus aufgrund seiner Letztverantwortung für das Wohl der Kinder allgemein die dominierende Rolle in Erziehungsfragen beanspruchen muß, so ist innerhalb des Bereichs in öffentlicher Verantwortung tätiger Erziehungsträger der Schule und ihren Bildungs- und Erziehungszielen ein Primat einzuräumen, das auch vom Rundfunk zu respektieren ist. Respektieren heißt dann allerdings nicht bloßes zur Kenntnis-Nehmen, sonder Berücksichtigung des schulischen Auftrags im Rahmen eigenen Tätigwerdens.

6.3. Grundwertediskussion und freiheitliches

Verfassungsdenken

Sowohl die Diskussion um sog. "gesellschafts-politische Reformen" (z.B. Mitbestimmung, elterliches Sorgerecht, § 218, Kapitalismuskritik u.v.a.m.) wie auch die aktuelle Jugenddebatte haben gezeigt, daß für die politische Bildung ein weitgespanntes Tätigkeitsfeld in der Vermittlung von Grundwerten und Verfassungsverständnis zu bestellen ist.

Sowohl die bereits skizzierte Pluralismusproblematik bedarf dringend der politisch-bildnerischen Vermittlung wie auch der Bereich der Grundwerte als verbindendes Element zwischen privater und öffentlicher Sphäre bzw. zwischen den Ebenen staatlicher Repräsentanz sowie der einzelnen Institutionen. Politische Wissenschaft und politische Bildung können hier wesentliche Voraussetzungen schaffen, auf denen eine schulpädagogische Aufbereitung der Bildungsziele der Bayerischen Verfassung aufbauen muß. Hervorzuheben ist hier insbesondere der innere, wertgebundene Zusammenhang des Grundrechtsteils des Grundgesetzes mit den in Art. 20 GG niedergelegten Gestaltungsprinzipien für unser Staatswesen. Wenn von Seiten der politischen Wissenschaft und der politischen Bildung verdeutlicht wird, daß zwischen der Würde des Menschen in Eigenverantwortung, freier Entfaltung und sozialer Bildung einerseits

und dem Subsidiaritätsprinzip, dem föderativen und demokratischen Staatsaufbau, sowie dem Rechts- und Sozialstaat andererseits ein innerer Zusammenhang derart besteht, daß die vom Grundgesetz aufgerichtete staatliche Ordnung der bestmögliche Rahmen für die Wahrnehmung der Grundrechte bedeutet und daß diese Gedanken ihre Fortsetzung auch in der Wirtschaftsordnung der sozialen Marktwirtschaft finden, - dann sind für schulpädagogisch ausgearbeitete Bestrebungen der Werterziehung Voraussetzungen geschaffen, die es ermöglichen, persönliche Sinnfindung und Werthaltung als dekungsgleich und unterstützt mit und durch eine wertorientierte staatliche Ordnung nicht nur beschreibend zu vermitteln, sondern auch zu erfahren.

Die Wertentscheidungen des Grundrechtsteils werden so zum Gestaltungsprinzip einer staatlichen Ordnung, die ihrerseits die Verantwortung und Aufsicht für die Erziehungsinstitutionen innehat.

Neben die juristisch normierte Konkordanz im Handeln öffentlicher Einrichtungen träte dann deren politikwissenschaftliche Konkretisierung der wertmäßigen Gemeinsamkeit auch - oder gerade - im plural verfaßten Staat. Diese muß sich in der Vermittlung auf alle Träger von Bildung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung erstrecken, - selbstverständlich auf Schule, aber auch auf den Rundfunk.

6.4. Werterziehung als Aufgabe der Schulpädagogik

Entscheidender Ansatz für die Lösung der geschilderten Problemstellung im Hinblick auf Werterziehung ist aber die Frage, ob und inwieweit Schule und andere Bildungseinrichtungen bereit sind, sich dieser Aufgabe zu stellen. Die Tatsache einer weit verbreiteten Wertediskussion, die in der Öffentlichkeit geführt wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß damit die Verwirklichung der hier geforderten Werterziehung im Alltag der Schule noch lange nicht gewährleistet ist, geschweige denn eine diesbezügliche Abstimmung z.B. zwischen Schule und Rundfunk. WEBER²¹⁷ hat auf mögliche Fehlentwicklungen bei der "Wiedergewinnung des Erzieherischen" für den Bereich der Schule hingewiesen. Es besteht die Gefahr, daß Werterziehung, wie andere Zielsetzungen einer inneren Schulreform, in der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion steckenbleibt und den schulischen Alltag gar nicht erreicht. Der schulische Erziehungsauftrag und das erzieherische Wirken des Rundfunks, lange Zeit vergessen oder verdrängt, wurden in ihrer weitreichenden Bedeutung dargestellt. Art. 131 I BV fordert Erziehung als notwendigen und gleichgewichtigen Bestandteil schulischer Aufgabenerfüllung neben der Wissensvermittlung. Soll der erzieherische Auftrag der Bayerischen Verfassung an den Schulen und die Einbindung dieser Aufgabe in die Programmgestaltung des Rundfunks sich nicht in der wissenschaftlichen

Diskussion erschöpfen, so muß dafür Sorge getragen werden, daß diese Bestrebungen Eingang finden in die Praxis der Schulverwaltungen und Redaktionen.

Abschließend seien daher mögliche Konsequenzen für die Umsetzung in die Praxis thesenartig aufgezeigt.

6.5. Folgerungen

1. Dem Themenkomplex Werterziehung muß durch die Pädagogik in Forschung und Lehre stärker als bisher Beachtung geschenkt werden.
2. Werterziehung muß sich in der wissenschaftlichen Analyse wie in der pädagogischen Praxis der Gesamtheit des Wirkens aller relevanten Erziehungsträger bewußt sein.
3. Die Entwicklung von Werthaltungen beim jungen Menschen und das diesbezügliche Zusammenwirken der Erziehungsträger sollte empirisch besser erfaßt werden.
4. Schulverwaltung und Schulaufsicht müssen an die Aufgabe der Werterziehung, gegebenenfalls durch legislative Maßnahmen, nachhaltiger als bisher herangeführt werden.
5. Besondere Beachtung verdienen dabei die Bereiche Schulgesetzgebung, Lehrerbildung und -fortbildung, Gestaltung der Lehrpläne und vor allem dienstliche Beurteilung und Personalpolitik.

6. Im Bereich der Erziehungsträger in öffentlicher Verantwortung ist der Schule Vorrang einzuräumen.
7. Der Rundfunk hat sich in seinem Wirkungsbereich auf diese Gegebenheiten einzustellen.
8. Dies bezieht sich nicht nur auf die in Art. 4 II Nr. 6 des Bayerischen Rundfunkgesetzes genannten Veranstaltungen, sondern auf alle Sendungen mit Bildungs- und Erziehungscharakter.
9. Insofern wird Art. 131 der Bayerischen Verfassung zu einem weiteren Kriterium der Kontrolle der Tätigkeit des Bayerischen Rundfunks.
10. Eine Schulpädagogik, die sich den vorgenannten Aufgaben- und Problemstellungen widmen will, muß Gelegenheit erhalten, ihre Ergebnisse in Politik und Verwaltung einzubringen. Ohne eine enge Kooperation von Wissenschaft, Politik und Verwaltung können die hier genannten Aufgaben nicht erfolgreich angegangen werden.

ANMERKUNGEN

- 1) Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 356
- 2) Brunnhuber, Paul / Zöpfl, Helmut: Erziehung zum kritischen Ja, Donauwörth 1975
- 3) Beispiele für diese Diskussion sind
Bichler, Albert: Sind Bildungsziele noch zeitgemäß? in "Christ und Bildung", München 1976, Nr. 4 S. 109 ff
Hammer, Gerhard: Die Begründung der Erziehungsziele, Grundzüge einer philosophischen und pädagogischen Anthropologie, Freiburg 1979
Kerstiens, Ludwig: Erziehungsziele neu befragt, Bad Heilbrunn 1978
Lohrer, Konrad: Oberste Bildungsziele im Unterricht, - Didaktische Anregungen für eine erzieherische Schule, München 1979
Maier, Hermann: Aspekte christlicher Erziehung, Regensburg 1978
Mauermann / Nickmann / Stadler: Werterklärung und Wertorientierung, Donauwörth 1981
Mauermann, Lutz / Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1980
Paulig, Peter / Zöpfl, Helmut: Erziehung in der Schule, - Die pädagogische Gestaltung des Schullebens, München 1979
Pöggeler, Franz (Hrsg.): Grundwerte in der Schule, - auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg 1980
Singer, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule, Frankfurt 1981
Tschamler, Herbert / Zöpfl, Helmut: Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule, München 1978
Weber, Erich: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1976
Zöpfl, Helmut: Die Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976
Staatsinstitut für Schulpädagogik: Oberste Bildungsziele in Bayern, München 1979

- 4) Wasem, Erich: Jugend und Bildschirm, München 1964
S. 26
- 5) Cremer, Günter: Neuere sozialwissenschaftliche Literatur zum Thema Jugend (Literaturbericht) in: Politische Studien, München 1981, Sonderheft Nr. 2, S. 123 ff
- 6) Veen, Hans-Joachim: Jugend heute: Womit eigentlich identifizieren? in: Politische Studien, München 1981, Sonderheft Nr. 2, S. 38 ff
- 7) Vergl. dazu: Eidgenössische Kommission für Jugendfragen: Thesen zu den Jugendunruhen 1980, Bern 1980
ferner: Schriftenreihe der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag, Band VIII: Die Jugend und ihre Zukunftschancen (Wiedergabe einer Interpellation der Fraktion, der Antwort der Bayerischen Staatsregierung und von Auszügen aus der Plenardebatte), München 1980
ferner: Politik, - aktuelle Information der SPD: SPD und Jugendprotest, Bonn 1981
ferner: Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit: Zur alternativen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1981
- 8) Jugendwerk der Deutschen Shell AG: Jugend in Europa, Hamburg 1977
Die Jugend und ihre Zukunftschancen, Hamburg 1979
Die Einstellung der jungen Generation zur Arbeitswelt und Gesellschaftsordnung 1979, Hamburg 1980
ferner: Schmidtchen, Gerhard: Was den Deutschen heilig ist, München 1979
- 9) Veen, Hans Joachim, a.a.O. S. 38
- 10) Wasem, Erich: Jugend und Bildschirm, München 1964
S. 19 ff
- 11) Vergl. Anm. 8
- 12) Veen, Hans Joachim a.a.O, S. 38 f
- 13) Vergl. dazu:
Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit: Zur alternativen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1981

- 14) Vergl.: Broß, Siegfried: Jugendreligionen und Grundrechtsschutz in Politische Studien Sonderheft 2/81, München 1981, S. 51 ff
- 15) Zöpfl, Helmut: Beitrag in der Münchner Katholischen Kirchenzeitung vom 25.10.1981
- 16) Vergl. dazu die sog. "Verstehende Theorie" der Soziologie, dargestellt bei: Helle Horst Jürgen: Soziologie und Symbol - Verstehende Theorie der Werte in Kultur und Gesellschaft, Berlin 1980
- 17) Maier, Hans: Grundwerte in Staat und Erziehung, in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut: Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule, München 1978, S. 176 ff
- 18) Maier, Hans a.a.O., S. 176
- 19) Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 356
- 20) Nipperdey, Thomas: Konflikt - einzige Wahrheit der Gesellschaft, Osnabrück 1974
- 21) Brunnhuber, Paul / Zöpfl, Helmut: Erziehung zum kritischen Ja, Donauwörth 1975
- 22) Vergl. Anm. 3
- 23) Vergl. die Protokolle der verfassungsgebenden Landesversammlung, die die Bayerische Verfassung vom Dezember 1946 beriet, dabei insbesondere die Ausführungen zu den Kapiteln "Ehe und Familie", "Bildung und Schule" und zur Präambel, Archiv des Bayerischen Landtags
- 24) Lobkowicz, Nikolaus: Warum eine Revolution? - Von Marx bis Trotzki in Reinisch, Leonhard: Permanente Revolution, München 1969, S. 10 ff
ferner: Scheuch, Erwin K.: Die Wiedertäufer der Wohlstandsgesellschaft, Köln 1968
- 25) Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Papst Johannes Paul II in Deutschland, Bonn 1981, S. 186 ff
- 26) Vergl. Aristoteles: Politeia Buch 7 und 8, Übersetzung von E. Grumach u.a., Berlin/Darmstadt 1956

- 27) Burnet, Joh. (Hrsg.): Plato, Der Staat, 8. Buch
562 e - 564 a, Oxford 1902
- 28) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und
Kultus: Schule und Wir Nr. 6/77, München 1977
- 29) Laut Auskunft von Ministerialrat Dr. Friedrich
Arnold, dem Chefredakteur von Schule und Wir , war
die Resonanz bei den Lesern erheblich
- 30) Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP): Oberste
Bildungsziele in Bayern, München 1979
- 31) Schleißheimer, Bernhard: Der Sinn, das Gute und
Die Werte in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut a.a.O.
S. 13
- 32) Bayerische Landeszentrale für politische Bildung:
Verfassung des Freistaats Bayern / Grundgesetz für
die Bundesrepublik Deutschland, München 1980, S. 59
und S. 92
ferner: Schmitt-Glaeser, Walter: Das elterliche Er-
ziehungsrecht in staatlicher Reglementierung, Bile-
feld 1980
- 33) Wasem, Erich: Jugend und Bildschirm, München 1964
S. 26
- 34) Wasem, Erich: Medien der Schule - Impulse für moder-
ne Lehr- und Lernmittel, München 1971
- 35) Christlich-Soziale Union in Bayern: Dokumentation
des Parteitags vom 10./11. Juli 1981, München 1981
S. 9 ff
- 36) CSU-Dokumentation a.a.O., S. 41
- 37) Maier, Hans in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut
a.a.O., S. 176
- 38) Maier Hans in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut a.a.O.
S. 177
- 39) Maier Hans in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut a.a.O.
S. 178
- 40) Maier Hans in Tschamler Herbert / Zöpfl Helmut a.a.O.
S. 178
- 41) Vergl. dazu Laufer, Heinz: Freiheit und Gleichheit,
Publikation der Bayerischen Landeszentrale für poli-
tische Bildung Nr. 42, München 1974

- 42) Grundgesetz a.a.O., S. 92
- 43) Maunz-Dürig-Herzog (MDH): Grundgesetzkommentar, München 1958, Ausgabe v. 1971, Randnummer (RN) 19 und 20 zu Art. 4
- 44) MDH a.a.O. RN 21 zu Art. 4
- 45) MDH a.a.O. RN 17 zu Art. 1
- 46) Grundgesetz a.a.O., S. 91
- 47) Grundgesetz a.a.O., S. 99
- 48) MDH a.a.O. RN 7 zu Art. 18
- 49) Zitiert nach Oberreuter, Heinrich: Verfassungsverständnis und Konsens in der streitbaren Demokratie in Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Freiheitliches Verfassungsdenken und politische Bildung, Stuttgart 1980, S. 37, Anm. 57
- 50) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 9 ff
- 51) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 11 f
- 52) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 12
- 53) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 13
- 54) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 13 f
- 55) Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 15
- 56) Affemann, Rudolf: Lernziel Leben, Stuttgart 1976 S. 161
- 57) Zitiert nach Oberreuter, Heinrich a.a.O., S. 35 Anm. 24
- 58) Schleißheimer, Bernhard in Tschamler, Herbert / Zöpfl, Helmut, a.a.O., S. 19 f
- 59) Mauermann/Nickmann/Stadler: Werterklärung und Wertorientierung, Donauwörth 1981, S. 12
- 60) Oppermann, Thomas: Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969, S. 170 f
- 61) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61
- 62) Vergl. dazu: Maier, Hans: Zwischenruf zur Bildungspolitik, Osnabrück 1972

- 63) In diesem Sinn: Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 212 ff
- 64) Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 353
- 65) Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978, S. 212 ff
- 66) So der Titel eines Kongresses am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum in Bonn-Bad Godesberg
- 67) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O.
- 68) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 21
- 69) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 353
- 70) Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg 1964
- 71) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 28 f
- 72) Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965
- 73) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 23
- 74) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 29
- 75) Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Hannover 1976
- 76) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 34
- 77) Heckhausen, Heinz: Begabungsentfaltung für jeden, Osnabrück 1972, S. 11
- 78) Roth, Hans Georg: Bildung und Ausbildung, Schriftenreihe der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung, D 7, München 1975, S. 44 ff
- 79) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 30 f
- 80) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O. S. 30 f
- 81) Die Verlagerung der "Schuld" auf andere (z.B. des Establishment) bzw. das System war eines der gängigen Argumentationsmuster der APO
- 82) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 26
- 83) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 27
- 84) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61

- 85) Maier, Hans: Zwischenrufe, S. 25
- 86) Vergl. zu der gesamten Thematik:
Regenbrecht, Aloysius / Lemper, Lothar Theodor:
Schulversuch Gesamtschule, Stuttgart 1978
- 87) Vergl. dazu:
Lemper, Lothar Theodor: Die Gesamtschule - Verständnis
und Strategien eines sozialen Experiments in:
Regenbrecht, Aloysius / Lemper, Lothar Theodor:
Schulversuch Gesamtschule, Stuttgart 1978
- 88) Vergl. dazu:
Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungs-
planung, Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern,
Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971-
1978, hrsg. von Schorb, Alfons Otto, Stuttgart 1977
- 89) Vergl. dazu:
Die Aktion "besser Gesamtschule" des DGB Bayern von
1981
- 90) Vergl. dazu insbesondere 2.2.2
- 91) In diesem Sinn:
Laufer, Heinz: Freiheit und Gleichheit a.a.O.,
S. 15 ff
- 92) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 34 f
- 93) Vergl. Anm. 20
- 94) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 34
- 95) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 356
- 96) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 13 f
- 97) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 355 f
- 98) Vergl. Anm. 3
- 99) Grundgesetz a.a.O., S. 92
- 100) Vergl. zu der Gesamtproblematik:
Schmitt-Glaeser, Walter: Das elterliche Erziehungs-
recht in staatlicher Reglementierung, Bielefeld 1980
- 101) Maier, Hans: Zwischenrufe a.a.O., S. 61
- 102) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 104 ff
- 103) Vergl. dazu:

Popper, K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 1. Aufl., Bern 1957

- 104) Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972, S. 21 f
- 105) Klafki / Rückriem / Wolf / Freudenstein / Beckmann / Lingelbach / Iben / Dietrich: Erziehungswissenschaft 3 Bände, Frankfurt 1970, 3. Band, S. 262 ff
- 106) Vergl. Anm. 56
- 107) Affemann a.a.O., S. 161 ff
- 108) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 353
- 109) Schleißheimer, Bernhard in Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 13 f
- 110) Nipperdey a.a.O., S. 94 ff
- 111) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 28
- 112) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 13
- 113) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 13
- 114) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 13
- 115) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 14
- 116) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 14
- 117) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 16
- 118) Schleißheimer, Bernhard bei Tschamler / Zöpfl a.a.O. S. 48
- 119) Brezinka, Wolfgang a.a.O. S. 32
- 120) Helle, Horst Jürgen in: Dokumentation über den Zukunftskonkreß der CSU 1979, München 1979, S. 285 ff
- 121) Nipperdey a.a.O., S. 99 f
- 122) Vergl. dazu Anm. 7

- 123) Grundgesetz a.a.O., Art. 70-75, S. 122 ff
- 124) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61
- 125) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 15
- 126) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 59 f
- 127) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 60
- 128) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 63
- 129) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 63
- 130) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 15
- 131) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 15
- 132) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61
- 133) Vergl. dazu:
Maunz, Theodor: Bildungsziele der Bayerischen Verfassung in Tschamler/Zöpfl a.a.O., S. 93 ff
- 134) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 3
- 135) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 2 f
- 136) Maunz, Theodor a.a.O., S. 94 f
- 137) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 356
- 138) Brunnhuber, Paul / Zöpfl, Helmut: Erziehung zum kritischen Ja, Donauwörth 1975
- 139) Kerstiens, Ludwig: Erziehungsziele neu befragt, Bad Heilbronn 1978
- 140) Mauermann, Lutz / Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1980, S. 36 f
- 141) So Hozevar, Rolf K.: Die Bildungsziele der Bayerischen Verfassung in: Die bayerische Realschule Nr. 9, 10 und 11 1979
- 142) Staatsinstitut für Schulpädagogik, München 1979
- 143) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., Vorblatt
- 144) Vergl. dazu:
Staatsinstitut für Schulpädagogik: Plädoyer für Erziehung, Donauwörth 1975

- 145) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 5
- 146) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 1 f
- 147) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 2
- 148) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 2
- 149) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 4
- 150) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61
- 151) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 61
- 152) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 6
- 153) Grundgesetz a.a.O., S. 91
- 154) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 6
- 155) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 7
- 156) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 7
- 157) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 8
- 158) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 8
- 159) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 8
- 160) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 9
- 161) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 16
- 162) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 9
- 163) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 11
- 164) Staatsinstitut für Schulpädagogik a.a.O., S. 11
- 165) Maunz, Theodor a.a.O., S. 95
- 166) Maunz, Theodor a.a.O., S. 95
- 167) Bayerisches Kindergartengesetz vom 25. Juni 1972,
Gesetz- und Verordnungsblatt S. 297
- 168) Wasem, Erich: Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf 1969, S. 57 f
- 169) Vergl. Anm. 3
- 170) Abgedruckt im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernum-

mer 20 vom 16.7.1981, S. 549 ff

- 171) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 356
- 172) Nipperdey a.a.O., S. 102 f
- 173) Brezinka, Wolfgang a.a.O., S. 99 ff
- 174) Bundesverfassungsgerichtsentscheidungen Nr. 12,
Urteil vom 28.2.1961, S. 205 ff
- 175) Vergl. dazu:
Oberreuter, Heinrich: Autokratie der Medien in:
Die politische Meinung 1981, Nr. 194
- 176) Vergl. dazu:
Wasem, Erich: Jugend und Bildschirm, München 1964
Medien der Schule, München 1971
Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf 1969.
- 177) Grundgesetz a.a.O., S. 129
- 178) Protokoll der 303. Sitzung des Rundfunkrats des
Bayerischen Rundfunks, vergl. Anhang
- 179) Vergl. Anm. 178
- 180) Flemmer, Walter: Die Praxis der Ausgewogenheit,
S. 3 (Referat vor der politischen Akademie Tutzing,
vergl. Anhang)
- 181) Maier, Hans in: Dokumentation des CSU-Parteitags
1981, München 1981, S. 9 ff
- 182) Maier, Hans in: Dokumentation des CSU-Parteitags
1981, München 1981, S. 9 ff
- 183) Maier, Hans in: Dokumentation des CSU-Parteitags
1981, München 1981, S. 11
- 184) Schmidtchen, Gerhard in: Dokumentation des CSU-
Parteitags 1981, München 1981, S. 15 ff
- 185) Schmidtchen, Gerhard in: Dokumentation des CSU-
Parteitags 1981, München 1981, S. 17
- 186) Schmidtchen, Gerhard in: Dokumentation des CSU-
Parteitags 1981, München 1981, S. 18
- 187) Witte, Eberhard in: Dokumentation des CSU-Partei-
tags 1981, München 1981, S. 21 ff
- 188) Witte, Eberhard in: Dokumentation des CSU-Partei-
tags 1981, München 1981, S. 23

- 189) Vergl. Anm. 174
- 190) MDH a.a.O., RN 201 zu Art. 5
- 191) Flemmer, Walter a.a.O., S. 8 und S. 17 f
- 192) Bayerische Verfassung a.a.O., S. 54
- 193) Gesetz über die Errichtung und die Aufgaben einer Anstalt des öffentlichen Rechts des Bayerischen Rundfunks, abgedruckt in: Deutsches Presse- und Rundfunkrecht, Textsammlung von Ring, Wolf-Dieter, München 1981, C IV 1.1.1
- 194) vergl. Anm. 193
- 195) vergl. Anm. 193
- 196) Verg. dazu:
Wasem, Erich: Medien der Schule a.a.O.
- 197) Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung / Münchner Messe- und Ausstellungsgesellschaft mbH: Dokumentation der visodata 1973, 1975, 1978, jeweils München
- 198) Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung, München 1981
- 199) Flemmer, Walter a.a.O., S. 3
- 200) Vergl. dazu:
Wasem, Erich: Medien der Öffentlichkeit a.a.O.
S. 123 ff
- 201) Vergl. Anm. 176
- 202) Oberreuter, Heinrich: Autokratie der Medien a.a.O.
- 203) Oberreuter, Heinrich: Autokratie der Medien a.a.O.
S. 14
- 204) Oberreuter, Heinrich: Autokratie der Medien a.a.O.
S. 16
- 205) Oberreuter, Heinrich: Autokratie der Medien a.a.O.
S. 18
- 206) Flemmer, Walter a.a.O.
- 207) Flemmer, Walter a.a.O., S. 8 f
- 208) Flemmer, Walter a.a.O., S. 38

- 209) Briefwechsel Dr. Edmund Stoiber / Reinhold Vöth
vergl. Anhang
- 210) Vergl. Anm. 209: Brief Dr. Edmund Stoiber
- 211) Vergl. Anm. 209: Brief Reinhold Vöth
- 212) Maier, Hans: Anstöße a.a.O., S. 353
- 213) Maier, Hans: Dokumentation des CSU-Parteitags a.a.O.
S. 9 f
- 214) Mauermann / Weber: Der Erziehungsauftrag der Schule
a.a.O., S. 49
- 215) Vergl. dazu:
Oerter, Rolf: Die Entwicklung von Werthaltungen
während der Reifezeit, München/Basel 1966
- 216) Nipperdey a.a.O., S. 94 ff
- 217) Mauermann / Weber: Der Erziehungsauftrag der Schule
a.a.O., S. 36 f

LITERATURVERZEICHNIS

- Affemann, Rudolf: Lernziel Leben, Stuttgart 1976
- Aristoteles: Politeia, Übersetzung nach E. Grumach u.a.
Berlin/Darmstadt 1956
- Richler, Albert: Sind Bildungsziele noch zeitgemäß?
in "Christ und Bildung", München 1976 Nr. 4
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildung:
Verfassung des Freistaats Bayern / Grundgesetz für die
Bundesrepublik Deutschland, München 1980
- Bayerischer Grundschullehrplan, Amtsblatt des Bayerischen
Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernum-
mer 20 vom 16.7.1981
- Bayerischer Rundfunk: Protokoll der 303. Sitzung des
Rundfunkrats (Anhang)
- Bayerisches Kindergartengesetz vom 25. Juni 1972, Gesetz-
und Verordnungsblatt
- Bayerisches Rundfunkgesetz: Textsammlung von Ring, W.D.
in Deutsches Presse- und
Rundfunkrecht, München 1981
- Bayerisches Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungs-
planung:
Dokumentationen zur visodata 1973, 1975, und 1978, jeweils
München
Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern (A.O. Schorb,
Hrsg.) Stuttgart 1977
- Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik:
Oberste Bildungsziele in Bayern, München 1979
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:
Schule und Wir, Nr. 6/77, München 1977
- Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken,
Stuttgart 1972
- Briefwechsel Dr. Edmund Stoiber / Reinhold Vöth (Anhang)
- Brunnhuber, Paul / Zöpfl, Helmut: Erziehung zum kriti-
schen Ja, Donauwörth
1976
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit:
Zur alternativen Kultur in der Bundesrepublik Deutsch-
land, Bonn 1981
- Bundesverfassungsgericht! Urteil vom 28.2.1961
- CSU in Bayern: Dokumentation des Zukunftskongresses,
München 1979
Dokumentation des Parteitags, Juli 1981,
München 1981
- CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag: Schriftenreihe Band VIII
- Dahrendorf Rolf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965

- Eidgenössische Kommission für Jugendfragen:
Thesen zu den Jugendunruhen 1980, Bern 1980
- Flemmer, Walter: Die Praxis der Ausgewogenheit (Anhang)
- Hammer, Gerhard: Die Begründung der Erziehungsziele,
Grundzüge einer philosophischen und
pädagogischen Anthropologie, Freiburg
1979
- Heckhausen Heinz: Begabungsentfaltung für jeden, Osnabrück 1972
- Helle, Horst Jürgen: Soziologie und Symbol, Berlin 1980
- Hocevar, Rolf K.: Die Bildungsziele der Bayerischen Verfassung in Die Bayerische Realschule
Nr. 9, 10 und 11, 1979
- Kerstiens, Ludwig: Erziehungsziele neu befragt, Bad
Heilbrunn 1978
- Klafki / Rückriem / Wolf / Freudenstein / Beckmann /
Lingelbach / Iben / Dietrich :
Erziehungswissenschaft 3 Bände, Frankfurt 1970, 3. Band
- Laufer Heinz: Freiheit und Gleichheit, München 1974
- Lohrer, Konrad: Oberste Bildungsziele im Unterricht-
didaktische Anregungen für eine erzie-
herische Schule, München 1979
- Maier, Hans: Anstöße, Stuttgart 1978
- Maier, Hermann: Aspekte christlicher Erziehung, Regens-
burg 1978
- Mauermann / Nickmann / Stadler: Werterklärung und Wert-
orientierung, Donau-
wörth 1981
- Mauermann, Lutz / Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs-
auftrag der Schule,
Donauwörth 1981
- Maunz / Düring / Herzog: Kommentar zum Grundgesetz, Mün-
chen 1958, Ausgabe von 1971
- Nipperdey, Thomas: Konflikt - einzige Wahrheit der Ge-
sellschaft, Osnabrück 1974
- Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Freiheitliches Verfassungs-
denken und politische Bil-
dung, Stuttgart 1980
- Oerter, Rolf: Die Entwicklung von Werthaltungen während
der Reifezeit, München/Basel 1966

- Oppermann, Thomas: Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969
- Paulig, Peter / Zöpfl, Helmut: Erziehung in der Schule -
Die pädagogische Gestaltung des Schullebens,
München 1979
- Plato: Der Staat, Ausgabe von Burnet, Oxford 1902
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten
und Freiburg 1964
- Pöggeler, Franz (Hrsg.): Grundwerte in der Schule, -
auf der Suche nach neuer Ver-
bindlichkeit, Freiburg 1980
- Politische Studien: Sonderheft Nr. 2, München 1981
- Popper K.R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde,
1. Auflage Bern 1957
- Protokolle der verfassungsgebenden Landesversammlung zur
Beratung der Bayerischen Verfassung, Archiv des Bayeri-
schen Landtags
- Regenbrecht, Aloysius / Lemper, Lothar Theodor:
Schulversuch Gesamtschule, Stuttgart 1978
- Roth, Hans Georg: Bildung und Ausbildung, München 1975
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Hannover
1976
- Scheuch, Erwin K.: Die Wiedertäufer der Wohlstandsge-
sellschaft, Köln 1968
- Schmidtchen, Gerhard: Was den Deutschen heilig ist,
München 1979
- Schmitt-Glaeser, Walter: Das elterliche Erziehungsrecht
in staatlicher Reglementierung,
Bielefeld 1980
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz:
Papst Johannes Paul II in Deutschland, Bonn 1981
- Shell AG in Deutschland, Jugendwerk: Jugend in Europa,
Hamburg 1977
- Die Jugend und ihre
Zukunftschancen,
Hamburg 1979
- Die Einstellung der
jungen Generation
zur Arbeitswelt und
Gesellschaftsordnung
1979, Hamburg 1980

Singer, Kurt: Maßstäbe für eine humane Schule, Frankfurt
1981

SPD: Die Politik - aktuelle Information der SPD, SPD und
Jugendprotest Bonn 1981

Tschamler, Herbert / Zöpfl, Helmut: Sinn- und Wertorien-
tierung als Erzie-
hungsauftrag der
Schule, München 1978

Wasem, Erich: Jugend und Bildschirm, München 1964
Medien der Schule, München 1971
Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf 1969

Weber, Erich: Das Schulleben und seine erzieherische Be-
deutung, Donauwörth 1976

Zöpfl, Helmut: Die Besinnung auf den Menschen in der Päd-
agogik, Donauwörth 1976

Dr. Walter Flemmer

Koordinator und Stellvertreter des
Fernsehdirektors für Erziehung und
Ausbildung im Bayerischen Rundfunk

Die Praxis der Ausgewogenheit

oder: Wie stellen sich einem Praktiker
des Auswiegens im Blick nach drinnen
und draußen Theorie und Alltag dar ?

Vorbemerkung eins:

Fernsehseminare haben mich in den letzten Jahren in etwa 15 Länder der Welt geführt, meist in die sogenannte Dritte Welt. Wenn ich die dort gesammelten Erfahrungen mit denen in Industriestaaten gesammelten zusammenbringe, so bleibt mir unter anderem auch die Erkenntnis, wie sehr sich die Rundfunksituation in der Bundesrepublik von der in vielen anderen Ländern unterscheidet. Immer wieder bin ich bei dem Versuch, Kollegen, Universitätsleuten oder Mitarbeitern der Erziehungsbehörden im Ausland unser Rundfunkwesen klar zu machen, auf blankes Unverständnis gestoßen. Insbesondere der Begriff oder das Reizwort Ausgewogenheit schienen für die meisten fremd zu sein. Hinweise auf den Grundgesetzartikel, der sicherstellt, daß in unserem Lande keine Zensur stattfindet und der die Freiheit der Berichterstattung gewährleistet, wurden immer wieder mit Erstaunen quittiert. Und wenn gleichzeitig die Aufgaben der Aufsichtsgremien oder die integrierende Funktion des Rundfunks für das Staatsganze zu beschreiben waren, schien die Verwirrung zunächst groß zu sein.

In Staaten, in denen nur eine Meinung vorgegeben ist, kann

man auf die Diskussion des Schlag- und Reizwortes Ausgewogenheit verzichten. In jenen Ländern der lateinamerikanischen oder asiatischen Welt, in denen auch für den Rundfunk die herrschende Staatsmacht die Direktiven gibt und wo das Klavier der Vor-, Nach- und Selbstzensuren hervorragend gespielt wird, kommt niemand auf den Gedanken, Rundfunk als ein Gegengewicht zur politischen Macht als unerlässlich für die Demokratie zu betrachten. Aber auch in den "freien" nur dem Kommerz unterworfenen oder auf den Kommerz gegründeten Systemen ist unser Thema kein Stichwort.

Leben wir also auf einer publizistischen Insel der Seeligen, weil wir uns die Köpfe noch über Ausgewogenheit heiß reden können, weil Ausgewogenheit als "Rechtsgebot" und "unverzichtbarer Bestandteil einer freiheitlichen demokratischen Rundfunkordnung" bezeichnet werden darf und eingefordert werden kann?

Angeichts der Situation in den meisten Ländern der Welt mag die Frage nach der Ausgewogenheit reichlich exklusiv erscheinen, andererseits betrachte ich diese und ähnliche Fragestellungen immer wieder als Hinweis dafür, daß in unserem Staatswesen die Prinzipien der Demokratie weniger gefährdet sind, als mancher glauben machen möchte.

Vorbemerkung zwei:

Mir scheint an der Debatte über die Ausgewogenheit kennzeichnend zu sein, daß sie vornehmlich an der Politik, an den politischen Programmen, den politischen Redakteuren und Politikern festgemacht wird.

Es sollte auch gefragt werden, ob nicht gerade die Fixierung auf die "reine" Politik und in ihrem Gefolge auf die Parteipolitik, den Blickwinkel verdächtig und unberechtigterweise eingeengt hat. Der Zufall hat es gewollt, daß mir heute der Blick auf die Praxis der Ausgewogenheit aus der Sicht des Journalisten zukommt.

Es ist der Blick eines Journalisten, der nicht im politischen sondern im erzieherischen und kulturellen Felde arbeitet. Und so darf ich für einen Augenblick vielleicht darauf hinweisen, daß es in der Zwischenzeit unbestreitbar eine Müdigkeit des Publikums bei politischen Fernsehprogrammen gibt, daß Tage zu verzeichnen sind, an denen politische Magazine wie 'Panorama' oder 'Monitor' oder Höfers 'Frühschoppen' nur noch halb so viele Zuschauer erreichen, wie eine Sendung für Vorschulkinder. Vielleicht muß man die Frage nach der Ausgewogenheit einmal aus der Fixierung auf parteipolitische Mengenmessungen befreien und an ihre Stelle die nach der Vielfalt der Meinungen und Standpunkte in allen Sparten des Programms setzen.

Vorbemerkung drei:

Ausgewogenheit im Rundfunk aus der Sicht des Journalisten.

Die Betrachtungsweise muß sich verschieben je nach der Position des Journalisten in einer Rundfunkanstalt. Ich kann zunächst nur die Sicht dessen deutlich machen, der als Programmverantwortlicher zwischen den Forderungen oder Angriffen von außen und den Ansprüchen der Mitarbeiter steht, Angriffen, die von verschiedenen Richtungen und Gruppen kommen können und Ansprüchen, die auf generelle Mitbestimmung oder Selbstverantwortung des einzelnen Redakteurs oder Autors hinauswollen.

Ich möchte in diesem Referat einige Fragen stellen und zugleich Standpunkte deutlich machen sowie Folgerungen ziehen.

Die Fragen: Wie stellen sich dem Praktiker dar :

- die gesetzlichen Grundlagen
- die Diskussion in den vergangenen Jahren
- die aktuelle Situation
- das Thema Rundfunkfreiheit
- die Einflußnahme der Kontrollgremien und der Parteien
- die eigene Programmverantwortung
- die redaktionelle Praxis ?

Die gesetzlichen Grundlagen

Die gesetzlichen Grundlagen sind von Wissenschaftlern erläutert worden. Die Praktiker haben sie zur Kenntnis zu nehmen und den Grundlagen entsprechend und ihrer Einsicht folgend zu handeln. Ich folge nicht der Behauptung von Herrn Dieter LATTMANN MdB, der im 'Funkreport 18/75' meinte, Ausgewogenheit sei nichts als das narkotische Kampfwort für den Machtanspruch der Union in nahezu allen Bereichen der veröffentlichten Meinung. Ich kann dahinter weder eine lächerliche noch eine schrille Komponente vernehmen, da ich die Begründung des Fernsehurteils des Bundesverfassungsgerichts ernst nehme und davon ausgehe, daß die in ihm geforderten verbindlichen Leitgrundsätze, "die ein Mindestmaß von inhaltlicher Ausgewogenheit, Sachlichkeit und gegenseitiger Achtung" gewährleisten sollen, auch gelten und im Zweifelsfalle eingefordert werden müssen. Wenn ich es recht sehe, so haben die Termini Ausgewogenheit und Programmverantwortung seit Bestehen des Rundfunks in Deutschland Juristen, Journalisten und Politikern

Schwierigkeiten bereitet. Die berühmten Fernsehurteile konnten ein wenig Klarheit schaffen, aber schon die Tatsache, daß 1970 im Oktober das sogenannte Hammerschmidt-papier vorgelegt wurde - als Ergebnis einer Diskussion um Ausgewogenheit bestimmter Programme - und daß 1971 die 'Grundsätze für Sendungen im ARD-Gemeinschaftsprogramm' beschlossen wurden, macht deutlich, wie schwer in der Praxis nach den Leitgrundsätzen verfahren werden konnte.

In Bayern hat die Novellierung der Bayerischen Verfassung mit Artikel 111a weitere Hilfen angeboten. "Meinungsfreiheit, Sachlichkeit, gegenseitige Achtung, Schutz vor Verunglimpfung, sowie die Ausgewogenheit des Gesamtprogramms sind zu gewährleisten". In Artikel 4, Absatz 2, Ziffer 1 des Gesetzes über die Errichtung und die Aufgaben des Bayerischen Rundfunks heißt es weiter: "In allen Angelegenheiten von öffentlichem Interesse sind die verschiedenen Auffassungen im Gesamtprogramm ausgewogen und angemessen zu berücksichtigen".

Ich akzeptiere, daß diese Grundsätze oder Forderungen sinnvoll sind, daß sie angewendet werden müssen und daß klar gemacht werden kann und muß, was Ausgewogenheit ist.

Ich akzeptiere weiterhin, daß eine Kontrolle dieser Ausgewogenheit gewährleistet werden muß. Prof. Fritz OSSEN-BÜHL hat in der Schrift 'Rundfunk zwischen Staat und Gesellschaft' (München 1975) für mein Empfinden sehr klar gesagt: "Es dominiert die Frage nach den organisatorisch-institutionellen Kautelen und Bedingungen, die eine objektive Ausgewogenheit des Rundfunkprogramms ermöglichen und gewährleisten.....

Da Meinungsvielfalt 'von außen' nicht entstehen kann, muß der Pluralismus der Meinungen im Innenbereich des Rundfunkträgers institutionell aufgefangen, ermöglicht und

zur Programmausgewogenheit sublimiert werden. Dieser Vorgang ist nach dem Fernsehurteil des Bundesverfassungsgerichts durch gruppenplurale Zusammensetzung der Rundfunkorgane zu gewährleisten, in denen alle gesellschaftlich relevanten Kräfte repräsentiert sein müssen" (S. 32/33).

Ich gehe davon aus, daß die in den Rundfunkanstalten verantwortlichen Personen verpflichtet sind, die gesetzlichen Grundlagen zu kennen - die Rundfunkgesetze der eigenen Anstalt und wegen der Verantwortung jeweils für das ganze in einem Bundesland ausgestrahlte Programm auch die der anderen Anstalten - und daß ebenso die Auslegung, die Kommentierung der Gesetze verfolgt werden muß.

Die Diskussion in den vergangenen Jahren

Wie stellt sie sich dem Praktiker dar?

Seit im Jahre 1961 im Fernsehurteil der Begriff 'Ausgewogenheit' in schärferer Kontur auftauchte, ist die Diskussion darüber nicht abgerissen. In den sechziger Jahren allerdings traten die Kontroversen oder die Auffassungen über die Anwendung dieses Begriffs nicht so hervor wie in der Wende zu den siebziger Jahren und in den ersten Jahren nach 1970.

Dieter STOLTE hat bei den Mainzer Tagen der Fernsehkritik am 22. Oktober 1975 auf die gewandelte Situation hingewiesen: "Ein etwa seit vier Jahren zu beobachtender Meinungsjournalismus, der das Bekenntnis des einzelnen und sein parteiliches Engagement vor Tatsachenberichterstattung und kritische Analyse stellt, hat Zweifel an der Unabhängigkeit des Mediums und seiner Mitarbeiter aufkommen lassen. In früheren Jahren konnte man noch davon ausgehen, daß sich das Gesetz der Pluralität, unter dem der öffentlich-rechtliche Rundfunk als Ganzes steht, durch ein freies

Spiel der Kräfte im föderativen System erfüllt. Die gegenwärtige 'Ausgewogenheitsdebatte' signalisiert jedoch eine innere und äußere Unsicherheit, die bereits krisenhafte Züge trägt". (Zitat nach 'Funkkorrespondenz' Nr. 43/23.10.75 S.1)

Eine neue Generation von Rundfunkjournalisten war herangewachsen, die, wie die 'Funkkorrespondenz' im Mai 1971 schrieb: "zum Teil ein anderes Verständnis von journalistischer Arbeit hat als der größere Teil ihrer Vorgänger, die sich ganz selbstverständlich an liberalen Vorstellungen von journalistischen Spielregeln orientiert". Eine Verletzung dieser "Spielregeln" wurde konstatiert, nicht nur vom Bayerischen Rundfunk, sondern etwa in Hörfunkprogrammen des SFB und WDR. Daß dann Regierungschefs und Staatskanzleien versuchten, auf ihre Weise auszuwiegen und den Begriff der Rechtsaufsicht der Regierungen über die Rundfunkanstalten zumindest großzügig auslegten, war ein weiterer Schritt hinein in die Konfrontation.

Aber konnte man Ausgewogenheit dort noch garantieren, wo nicht mehr der Veranstalter von Rundfunksendungen, also die Institution, den Freiheitsraum des Grundgesetzes für sich in Anspruch nehmen sollte, sondern die einzelnen Redakteure, entsprechend ihrem Engagement und ihrer politischen Überzeugung?

Stand nicht der Fetisch der eigenen Meinung gegen die programmliche Ausgewogenheit, gegen die Pluralität? Ging es nicht mehr so sehr darum, allen gesellschaftlich relevanten Kräften Raum zu geben, sondern darum, die "Unabhängigkeit" des einzelnen Redakteurs zu sichern?

So ist es in diesem Zusammenhang nötig, aus dem 'Statut der Redakteure des WDR' zu zitieren, das durch Ur-

abstimmung von der Redakteursversammlung am 21.11.1972 gebilligt wurde.

In ihm heißt es: "Art. 1: Die Redakteure des WDR erfüllen ihre journalistischen Aufgaben im Sinne der Meinungs- und Informationsfreiheit in völliger Unabhängigkeit. Sie weisen jede Einflußnahme des Staates oder parteipolitischer, wirtschaftlicher und anderer gesellschaftlicher Interessengruppen in Übereinstimmung mit Artikel 5 des Grundgesetzes und § 4 des Gesetzes über den WDR entschieden zurück.

Art. 5: Alle entscheidungen über Art, Umfang und Struktur des gesamten Programms... sind mit den Redakteuren zu beraten und können nur mit ihnen getroffen werden.

Art. 8: Der Intendant ist die letzte Entscheidungsinstanz im Sinne des Gesetzes über den WDR... Im Konfliktfall darf er seine Entscheidungskompetenz nicht gegen die Mehrheit der betroffenen Programm-Mitarbeiter einsetzen".

Die Frage müßte schon damals die nach dem richtigen Verständnis des Artikels 5 des Grundgesetzes gewesen sein.

Das Redakteursstatut aber wäre bei entsprechender Verpflichtung auf die inhaltliche Ausgewogenheit möglicherweise aber immer noch diskutabel gewesen, wenn nicht in Artikel 7 formuliert worden wäre: "Keine Redaktion darf veranlaßt werden, Programme zu initiieren, zu gestalten oder zu verantworten, die ihrer Auffassung widersprechen".

Trotz der Versicherung der Redakteursversammlung, diese Formulierung sei "nicht als Absage an den Pluralismus" zu sehen, war doch damit eindeutig ein journalistisches Selbstverständnis formuliert, das jener Auffassung diametral entgegengesetzt ist, die als "ausgeprägte Tendenz der Rundfunkanstalten gerade ihre Neutralität" (Kurzgutachten Dr. FUHR, ZDF, 12.12.1974) hervorhebt.

Diese "Neutralität" wurde im Redakteursstatut wohlgemerkt

nicht nur die Auffassung eines Redateurs sonder auch die Auffassung einer Redaktion entgegengestellt.

Wenn man auf einer Seite die Sicherheit dieser Redakteure nimmt, die ihre Arbeit auf ihre Redaktionsüberzeugung gründeten, auf der anderen Seite eine frühe Stimme von rechts in einem Memorandum an die Geschäftsführungen der CDU in Erinnerung ruft, so spürt man, wie von ideologischen Standpunkten her der Rundfunk als freies Forum in Gefahr geraten kann.

In dem Memorandum aus dem Jahre 1950 wurde die Sorge vorgetragen, der Sender werde, wenn man ihn von jeglichem Einfluß der Regierung und der politischen Parteien frei halte, "zur Drehscheibe der Meinungen, der Tauschzentrale der Ideen", was "vielleicht auf einige intellektuelle Schwerenöter reizvoll, auf die Menge der Hörer aber verwirrend, ja verdummend wirkt" (Funkkorrespondenz 43/24.10.74).

Die Angst vor der Neutralität, vor der Drehscheibe der Meinungen, dem Forum der freien Auseinandersetzung, scheint auf beiden Seiten wie ein Trauma gewirkt zu haben.

Dagegen könnte man immer in Erinnerung rufen, daß das deutsche Nachkriegswesen seine entscheidende Prägung vom britischen Rundfunk erhalten hat, nicht zuletzt von Sir Hugh Carlton GREENE, der eineiseits den neuen deutschen Rundfunk frei von der "schweren Hand parteipolitischer Kontrollen" halten wollte, aber auch von der moderierenden Funktion des Rundfunks gesprochen hat, von der Funktion des Redateurs, der seine eigene Auffassung hintanstellen mußte, damit die in der Gesellschaft relevanten Kräfte zur Sprache kommen könnten.

Daß GREENEs Sorge, die schwere Hand parteipolitischer Kontrolle würde den jungen deutschen Nachkriegsrundfunk erdrücken können, berechtigt war, zeigte sich schon in den

fünfziger Jahren in den Auseinandersetzungen um den NWDR, dessen erster Generaldirektor GREENE ja gewesen war.

Rüdiger HOFFMANN hat in dem bei Volker SPIESS erschienenen ersten Band seines Werkes 'Rundfunkorganisation und Rundfunkfreiheit' darauf hingewiesen, wie stark die Auseinandersetzung um die Trennung des Westdeutschen Rundfunks Köln vom NWDR parteipolitisch bestimmt war und im Kern all jene Streitpunkte schon enthielt, die bis heute die Rundfunkpolitik in und um Köln bestimmen.

Ministerpräsident ARNOLD formulierte am 2. Februar 1954 im Landtag von Nordrhein-Westfalen unmißverständlich seine rundfunkpolitische Position, in dem er das Parlament als einzige legitime Kontrollinstanz bezeichnete: "Das Parlament ist mehr als eine ständische Organisation: es ist die vom Volk autorisierte, legitime Vertretung aller Belange des öffentlichen Lebens... Für mich ist allein dieses Hohe Haus die politische und verfassungsmäßige Repräsentanz aller Einwohner unseres Landes". Der damalige Abgeordnete KÜHN SPD stimmte bei, "daß es kein gerechtes Auswahlprinzip (für den Rundfunkrat) gibt, als die Zugrundelegung des Stärkeverhältnisses der Parteien im Lande". Auch der Sprecher der FDP, Dr. MIDDELHAUVE, schloß sich diesen beiden Auffassungen an.

Im Blick auf die Ausgewogenheitsdebatte späterer Jahre machen diese frühen Äußerungen deutlich, daß das Problem sich immer wieder auf den parteipolitischen Proporz reduziert, wenn man nicht, wie es meiner Meinung nach vernünftig ist, zwischen Staat und Gesellschaft unterscheidet.

Das sogenannte Parteienfinanzierungsurteil von 1966 hat deutlich zwischen zwei Willensbildungssystemen unterschieden, zwischen der öffentlichen Meinungsbildung, die sich im gesellschaftlichen Raum vollzieht, und der "Bildung des staatlichen Willens durch seine verfaßten Organe". Fritz OSSENBÜHL fügt dem hinzu: "Bei diesem auch in der Theorie weit verbreiteten Staatsverhältnis kann es den Eingeweihten nicht wundern, daß der Dualismus von Staat und Gesellschaft auch im Rundfunkrechtlichen Schrifttum anklingt und zwar gerade dort, wo die hier interessierende Verortung des Rundfunks 'zwischen' Staat und Gesellschaft in Rede steht. Denn unverkennbar liegt das Schema Staat-Gesellschaft auch gleichsam als 'Vorverständnis' dem für die Entwicklung des Rundfunkrechts maßgeblichen Fernsehurteil des Bundesverfassungsgerichts zugrunde. In den Entscheidungsgründen wird nämlich ersichtlich die staatliche Verwaltung einer 'gesellschaftlichen Verwaltung' gegenübergestellt, was darin zum Ausdruck kommt, daß das Gericht aus Art.5 Abs. 1 GG als Verfassungsgebot die Notwendigkeit ableitet, die Rundfunkträger.... in ihrer Binnenstruktur so zu gestalten, daß alle 'gesellschaftlich relevanten Kräfte' zu Wort kommen"! (a.a.o. S. 19). Ich meine, daß damit die doppelte Gefahr angedeutet ist. Die Ausgewogenheit kann bedroht werden von Redakteuren, die ihre Auffassung vor das Zu-Worte-Kommen der gesellschaftlich relevanten Kräfte und Meinungen stellen, sie wird aber ebenso bedroht von Politikern, die nicht unterscheiden zwischen Staat und Gesellschaft.

Die aktuelle Situation

Die aktuelle Situation ist wiederum gekennzeichnet durch die politischen Anstöße. Die Schlagworte und Vorwürfe wie "Rotfunk" sind bekannt, ebenso die konkreten Anlässe. Man kann nun darüber streiten, ob etwa die Einlassungen oder Einsprüche des Generalsekretärs der CSU hilfreich gewesen sind oder als unzulässige Einmischung eines Politikers in die Rundfunkfreiheit abgewehrt werden mußte; man kann die Diskussion über die 'Radiothek' des WDR oder die immer wieder aufspringende Auseinandersetzung um die politischen Magazine, insbesondere um 'Panorama', als störend ansehen, aber man kann sie auch als einen notwendigen Prozeß der Klärung bezeichnen.

Ich bin der Auffassung, daß die "Angriffe" der letzten Zeit dazu beigetragen haben, die Verfahren und das Selbstverständnis der Journalisten in den Rundfunkanstalten zu überdenken.

Ich betrachte so den Verfahrensvorschlag für die Arbeitsweise der Fernsehprogrammkonferenz, der am 11./12. November 1975 in Köln gemacht wurde und feststellt, daß für die einzelnen Sparten das Gebot der inhaltlichen Ausgewogenheit zu gelten habe, als richtig und nützlich für die Praxis. Entscheidend dabei ist auch, daß nun klar gesagt wurde, daß jede Anstalt für die Pluralität ihres Angebotes in den Sparten Sorge zu tragen habe. Nehmen wir ein Beispiel: Die meisten Zeitungen haben Ende des Jahres '75 die Silvestersendung des Bayerischen Rundfunks und insbesondere die interne Diskussion um den Beitrag der Lach- und Schießgesellschaft zum Anlaß genommen, wieder von Einschränkung der Meinungsfreiheit zu reden. Und auch nachdem einer der Betroffenen, Dieter

HILDEBRANDT, in einem Interview versichert hatte, er fühle sich in seinem "politischen Freiraum" nicht eingeengt und: "Die Berichte sind ein fürchterliches Beispiel von progressivem Journalismus. Es stimmt fast kein Satz. Es gab keine Eingriffe und es gab keine Zensur", konnte POKIE in der Abendzeitung vom 2.1.76 es nicht lassen, so zu formulieren: "Die Ausgewogenheit zwischen mildem Geschimpferl und gezielter Tücke rutschte oft in die Tandler-Waagschale des freundlichen Gelabers hinunter".

Auch der 'Stern' konnte es nicht lassen, Fernsehdirektor Oeller als Fernseh-Zensor zu bezeichnen.

Es darf also immer noch nicht so sein, daß in öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die eigentlich ganz selbstverständliche Praxis der redaktionellen Diskussion über die Inhalte, Aussagen und den Stil einer Story stattfindet, daß, wie gesetzlich vorgeschrieben, auch die Prüfung erfolgt, ob eine Sendung mit dem Rundfunkgesetz übereinstimmt oder nicht. Und wenn dann schließlich einvernehmlich unter allen Beteiligten klargestellt wird, daß als Ergebnis der freilich harten Gespräche die Differenzen bereinigt wurden, bleibt dem Vorgang doch das Odium des parteipolitischen Einflusses umgehängt.

Das Jahr 1975 hat klarer, als es in der Vergangenheit geschehen ist, die Möglichkeiten und Bedingungen aufgezeigt, unter denen die journalistische Arbeit im Rundfunk zu geschehen hat.

Ich bin nicht der Meinung, daß die Verdeutlichungen zu Lasten oder Ungunsten der Pluralität gegangen sind, daß durch sie die Rundfunkfreiheit eingeschränkt worden sei.

Ich meine auch, daß die Entscheidung des Fernsehprogrammleiters Dieter STOLTE vom SWF, das Gedicht 'Artikel 3 (3)' von Alfred ANDERSCH dürfe nicht in der Sendung vom 17.1.76 ausgestrahlt werden, richtig war. STOLTE hatte die Verse: "ein Volk von/ ex-nazis/ und ihren Mitläufern/ betreibt schon wieder/ seinen Lieblingssport/ die Hetzjagd auf/ Kommunisten/ Sozialisten/ Humanisten/ Dissidenten/ Linke" als eine gehässige Schmähschrift auf die Bundesrepublik und ihre Bürger bezeichnet.

Dieter SCHWARZKOPF hat in einem Artikel am 26. September 1975 in der 'Zeit' deutlich gemacht, daß nach den Leitgrundsätzen eine Ausgewogenheit ausgeschlossen sei, die durch ausgewogene Unsachlichkeit und durch Mangel an Achtung nach allen Seiten zustande käme. Ich meine nicht, daß es sich bei der in dem Andersch Gedicht aufgestellten Tatsachenbehauptung einfach um eine relevante Meinung handelt, die ebenso möglich sei wie eine andere, vielleicht entgegengesetzte und daß man sie mit Hilfe einer Gegenmeinung aufwiegen könnte. Die uneingeschränkte Verunglimpfung der Bevölkerung der Bundesrepublik als eines Volkes von ex-nazis muß als Verletzung eines Rundfunkgesetzes diskutiert oder gewertet werden können. Allerdings würde ich eine Auseinandersetzung mit der von ANDERSCH aufgestellten Behauptung als selbstverständlich mit dem Rundfunkgesetz vereinbar halten. Auch an dem Andersch-Fall zeigt sich meines Erachtens, daß in unseren Rundfunkanstalten Redaktionen zuweilen die Auseinandersetzung nicht wollen oder nicht zu ihr fähig sind.

Vielleicht reicht es noch, wenn der Fernsehdirektor Bedenken anmeldet, zu distanzierenden Vorsprüchen des Re-

dakteurs. Man muß sich fragen, warum niemand in unseren Anstalten, ähnlich wie es Günther RÜHLE am 29.1.76 in der FAZ getan hat, für die nötige Klarheit sorgt, warum die Auseinandersetzung nicht gewollt oder gewagt wurde.

Kennzeichnend aber ist auch eine verstärkte Beobachtung des Programms durch die politischen Parteien, gegen die nichts einzuwenden wäre, wenn zum Beispiel auch die anderen gesellschaftlichen Gruppen sich gleich engagiert an der Kontrolle des Rundfunks beteiligen würden, wenn nicht gelegentlich oder immer wieder geradezu ein Resignieren dieser Gruppe, z.B. der Kirchen, spürbar würde gegenüber dem Vorprellen der rein politischen Kräfte.

Nicht nur die CDU beobachtet das Programm, "um kritische Beiträge zu orten und anzugreifen", wie Holger BÖRNER in 'funk report' (7.11.75) meinte. Die Kritik an Einzelsendungen, die Zensuren, die 'funk report' verteilt, was sind sie anderes als eine parteipolitische Programmbeobachtung?

Das Thema Rundfunkfreiheit

Es kann keinen Zweifel geben, daß das Thema Rundfunkfreiheit zentral inmitten der Auseinandersetzung um die Ausgewogenheit angesiedelt ist. Ich möchte allerdings meinen, daß nach den Diskussionen der letzten Jahre über die Interpretation des Begriffs Klarheit bestehen müßte. Ich möchte an einigen Beispielen deutlich machen, was ich meine. Am 30.11.1976 hat die 'Radiothek' im WDR eine Sendung über 'Radiothek' gebracht, in der die Redaktion ihre Arbeitsweise gegenüber anderen Sendungen klarlegen wollte. Es wurde versucht, zu zeigen

wie sich eine 'Zeitfunk-Sendung' des Themas 'Jugendarbeitslosigkeit' annehmen würde, eine quasi zu objektiver Berichterstattung verpflichtete Programmsparte, und wie die 'Radiothek' ihrem Selbstverständnis entsprechend, gewohnt sei, das Thema anzugehen. Auf der einen Seite das emotionslose Ausbreiten von Fakten, Zahlen und Daten, die Präsenz der verschiedenen Gruppen, auf der anderen Seite die 'Radiothek', die als "Anwalt" die Rechte der Auszubildenden einklagen möchte. epd. 'Kirche und Rundfunk' charakterisierte die Intention so: "Die 'Radiothek' macht sich in aller Parteilichkeit zuerst die Sicht der Betroffenen zu eigen ("ungefiltert, ungeschminkt, oft aggressiv") und spitzt sie in der Moderation durch Bündelung individuell-subjektiver Erfahrung und allgemeiner grundsätzlicher gesellschaftlicher Reflexion zu. Solchermaßen einseitig im Sinne konsequenter Interessenvertretung und Bedürfnisermittlung und damit glaubwürdig (für die Jugendlichen), fühlt sie sich gleichwohl dem Gebot sauberer Recherche und zur Sachlichkeit und journalistischer Fairneß verpflichtet." (Nr.89 vom 6.12.1975) (Vgl. auch Helga KIRCHNER und Ulrich TEINER: Zielgruppensendungen - Anmerkungen einer umstrittenen Sache am Beispiel 'Radiothek'. In: Funkreport 2/76, S. 5 ff). Trotz des Hinweises auf die saubere Recherche muß gefragt werden, ob eine so parteiliche Sendung, eine so konsequente Interessenvertretung, in Einklang zu bringen sind mit den Leitgrundsätzen für einen öffentlich-rechtlichen Rundfunk und ob damit nicht sehr klar eine Redaktion ein eigenes Publikationsrecht für ihre Auffassung fordert, das es so nur in der Tendenzpresse oder in einem Rundfunk nach holländischem Mo-

dell geben kann. Die NDR-Redakteursversammlung hat im Dezember 1975 in einer Resolution die Kritik von Aufsichtsgremien "als unerlaubte Einflußnahme" zurückgewiesen, wenn diese "mangelnde Ausgewogenheit" einer Sendung oder eines einzelnen Beitrages innerhalb einer Programmsparte zum Inhalt habe. Eine Beschränkung auf "in sich ausgewogene Beiträge" sei mit Geist und Aufgabe des Rundfunks in einem demokratischen Staat unvereinbar. Aus diesem Grunde haben die Programmitarbeiter die Auffassung der Konferenz der Fernsehprogrammdirektoren zurückgewiesen, nach der jede Anstalt für die Pluralität des Angebots in den Sparten Sorge zu tragen hat.

Schon am 31.10./1.11.75 war auf einer Fraktionsvorsitzenden-Konferenz in Düsseldorf von den Vorsitzenden der Landtagsfraktion der SPD eine Entschließung zur Rundfunkpolitik verabschiedet worden, die in Passagen wörtlich in der Resolution der NDR-Redakteursversammlung erscheint.

Dieser Auffassung müssen die CDU-Leitsätze gegenübergestellt werden, die am 16.September 1975 einstimmig auf der Präsidiumssitzung der CDU gebilligt wurden. In ihnen heißt es: "Die verfassungsmäßig gesicherte Freiheit des Rundfunks wird durch die Beteiligung aller gesellschaftlich relevanten Kräfte an der Gestaltung des Programms verwirklicht...Die Mitarbeiter der Rundfunkanstalten sind an der Erfüllung der Aufgabe des Rundfunks beteiligt und zu

ihr verpflichtet. Sie können deshalb keine Kontrollbefugnisse über die Anstalt wahrnehmen... Die Vielfalt der Meinungen muß in allen Programmbereichen angemessen zum Ausdruck kommen." Der Verwaltungsrat des NDR hat am 20. November 75 - nach einer Sitzung in der die Stimme des Vorsitzenden (damals CDU) den Ausschlag gegeben hat, - formuliert: "Adressat des Ausgewogenheitsgebots ist jede einzelne Rundfunkanstalt. Das Ordnungssystem einer öffentlich-rechtlichen Anstalt ist in Frage gestellt, wenn Kritik am Programm durch Mitglieder der Aufsichtsgremien von Mitgliedern aus den Redaktionen des NDR als unerlaubte Einflußnahme zurückgewiesen wird."

Reduziert sich die Frage nach Ausgewogenheit und damit verbunden die nach der Rundfunkfreiheit auf ein parteipolitisches Geplänkel? Sollen wir uns damit zufriedengeben, daß die Auffassungen eben kontrovers sind, wie so vieles im parteipolitischen Alltag? Ist es vorstellbar, daß auf der einen Seite die SPD-Auffassung und sie konform mit der Auffassung vieler Redakteursversammlungen steht, auf der anderen Seite die CDU-CSU-Auffassung gegen die SPD und Redakteursmeinung aufzutreten hätte?

Es muß möglich sein, außerhalb dieser Konfrontation zu argumentieren. Unstrittig scheint zu sein, daß es eine Programmfreiheit des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gibt. Allerdings ist festzustellen, daß in mancher Interpretation des Artikels 5 des Grundgesetzes vorschnell die Rundfunkfreiheit der Presse-

freiheit gleichgesetzt wird. Dr. Eduard WUFKA hat in der 72.Vortragsfolge der RIAS-Reihe 'Beiträge zur Medienforschung' sich zu 'Begriff und Interpretation der Rundfunkfreiheit' am 22.1.1973 geäußert. Ziel seines Vortrages: zu einer Interpretation zu gelangen, die dem verfassungsrechtlichen Stellenwert des Begriffes gerecht wird. WUFKA formulierte: "Als einziger Anhaltspunkt im Grundgesetz kann Artikel 5 dienen. Dort heißt es in Absatz 1 S.2, lapidar: "Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet". Dem Wortlaut nach ist neben der Pressefreiheit nicht auch die Rundfunkfreiheit als solche, sondern ausdrücklich nur die Freiheit der Berichterstattung durch den Rundfunk erwähnt." Es wird klar gemacht, daß nach der herrschenden rechtlichen Meinung die Rundfunkfreiheit als institutionell gewährleistet angesehen werden muß und im Art. 5 GG kein individuelles, persönliches Freiheitsgrundrecht ausgedrückt ist, daß die Rundfunkfreiheit aber nicht allein auf der verfassungsrechtlichen Basis des Art. 5 ruht, sondern auf der normativen Trias der Art. 21, Abs. 1 S. 1, 20 Abs. 1 und 5 Abs. 1, S. 2 GG aufbaut.

Im Art. 21, Abs. 1, S. 1 GG wird nach dieser Interpretation davon ausgegangen, daß der Artikel, der die Mitwirkung der Parteien bei der politischen Willensbildung nennt, nicht nur um dieser Teilhabe der Parteien willen geschaffen wurde, sondern daß er die Beteiligung anderer Kräfte voraussetzt. Deren direkte Mitwirkung aber kann nur in der öffentlichen Meinung erfolgen. Schließlich ergibt sich: "Die Rundfunkfrei-

heit ist nicht ein Individualfreiheitsrecht, auch nicht ein institutionell abgesichertes Freiheitsrecht, sondern ein generelles, objektiv-kollektiv-rechtliches Freiheitsrecht. (Vgl. auch Prof. Dr. Friedrich MÜLLER: Die Freiheit der Rundfunkmitarbeiter zu politischer Betätigung. Eine gutachtliche Stellungnahme im Auftrage der Sozialdemokratischen Wählerinitiative. Beilage zu Funkreport 19/75: "Ein Rundfunkangestellter hat, wie jeder andere auch, das Recht, 'seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten.' Eindeutig gilt dies aber nur, soweit der Journalist nicht dienstlich innerhalb der Rundfunkanstalt tätig ist.") Dieses ist nicht um des individuellen Persönlichkeitsbereiches des Einzelbürgers, sondern um der öffentlichen Meinung und der demokratischen Grundstrukturen willen gewährleistet." (Manuskript WUFKA S. 19)

Sehr klar hat der Justitiar des BR, Albert SCHARF, auf der Jahrestagung der Katholischen Akademie in Bayern am 8./9. Mai 1973 in München den Verfassungsauftrag der Rundfunkanstalten beschrieben und darauf hingewiesen, daß alle, die an der Veranstaltung vom Rundfunk beteiligt sind, Aufsichtsgremien wie Mitarbeiter der Anstalten, verpflichtet sind, die Ausgewogenheit zu gewährleisten. Das verfassungspolitische Ziel ist es, Rundfunkfreiheit seien nicht Redakteure noch Rundfunkräte, noch Intendanten, sondern "der Veranstalter von Rundfunksendungen". "Gewiß kann niemand gezwungen werden, eine Meinung als seine zu äußern, wenn er nicht will. Umgekehrt muß aber jeder, der in einer solchen Rundfunkanstalt für das Programm

Verantwortung trägt, u.U. tagtäglich immer wieder einmal seine eigene Meinung zurückstellen, wenn nur so jene programmliche Ausgewogenheit herzustellen ist, die der gesellschaftlichen Pluralität entspricht. Eine 'innere Rundfunkfreiheit', die es jedermann, der einen Beschäftigungsvertrag mit einer Rundfunkanstalt besitzt, gestatten würde, immer und zu jeder ihm genehmen Zeit seine eigene Meinung über den Äther zu schicken, gibt es nicht." (Zit. n. Funkkorrespondenz Nr. 25/20 Juni 1973)

Aus der praktischen Erfahrung der letzten Jahre heraus scheint es mir wichtig, daß die Programmverantwortlichen und, im Prozeß der Programmherstellung, die Gremien im Vollzug der Kontrolle des Programms stärker, als es in der Vergangenheit geschehen ist, die Mitarbeiter darauf hinweisen, daß im Rundfunk die Meinungsfreiheit des einzelnen einzuordnen ist in das Bemühen, die Informationsfreiheit für alle zu garantieren. Stärker als bisher muß hervorgehoben werden, daß Rundfunkfreiheit die Freiheit aller ist, Zugang zu haben zu den die Demokratie garantierenden Informationen. Das Ziel der Informationsfreiheit ist der unterrichtete Bürger, der sich aufgrund der frei zugänglichen Informationen ein eigenes Urteil bilden kann.

Von einem der Richter des Bundesverfassungsgerichtes ist 1971 formuliert worden, daß die Träger des Rundfunks sich darüber im klaren sein müßten, daß sie nicht eigentlich Herr des Rundfunks sind und daß noch weniger "die berufsmäßigen Akteure innerhalb der

Träger sich als Herr des Rundfunks und Fernsehens verstehen dürfen, sondern daß diese Träger nur Instrumente sind, mittels dessen die gesellschaftlich relevanten Kräfte und Gruppen die öffentliche Aufgabe erfüllen."

Ich glaube, daß in den letzten Jahren der Begriff Rundfunkfreiheit unrechtmäßigerweise benützt wurde, um die scheinbar ausschließlich anzustrebende persönliche Meinungsfreiheit von Rundfunkmitarbeitern zu schützen. Die berechtigte Sorge vor einer ungesetzlichen, übermäßigen Einflußnahme der Parteien darf nicht als Deckmantel dienen, eine unbeschränkte journalistische Freiheit zu fordern. Sie kann es meiner Meinung nach im öffentlich-rechtlichen Rundfunk nicht geben.

Es ist im Rundfunk nicht möglich, daß die Macher die einzelnen Sendungen nach ihren Auffassungen und Absichten gestalten, ohne daß jemand aus der Distanz verantwortlich das Gesamtprogramm mitbedenkt.

Die Rundfunkmitarbeiter müssen darauf verpflichtet werden, Rundfunkfreiheit als Chance zur Pluralität zu betrachten. Sie dürfen, wie es z.B. Art. 4, Ziffer 5 des Gesetzes über die Errichtung des Bayerischen Rundfunks sagt: "Bei der Programmgestaltung weder einseitig einer politischen Partei oder Gruppe noch Sonderinteressen, seien sie wirtschaftlicher oder persönlicher Art, dienen." Ich glaube, daß man nicht darum herumkommt, zu sagen,

wie es der Intendant des WDR, Klaus von BISMARCK auf der WDR-hausinternen Klausurtagung am 20./21. Juni 1975 in Unkel getan hat: "Die Möglichkeiten der persönlichen Meinungsäußerung sind im öffentlich-rechtlichen Rundfunk begrenzt. Im Grundsatz muß an einer möglichst sauberen Trennung von Kommentar und einer Information festgehalten werden, die sich bemüht, die Bürger möglichst objektiv ins Bild zu setzen. Das kann auch durch klar von persönlicher Meinung bestimmte Auslegung von Tatbeständen geschehen, aber nur unter der Voraussetzung, daß einer deutlich meinungsgeprägten Information in absehbarer Zeit entgegengesetzte oder korrigierende folgen." (Zit. n. Funkkorrespondenz NR 27-28/ 2. Juli 1975).

Die Einflußnahme der Kontrollgremien und der Parteien

Kann man feststellen, daß Kontrollgremien und Parteien stärker als noch vor Jahren Einfluß auf den Rundfunk nehmen? Der Blick auf die bundesrepublikanische Rundfunkgeschichte klärt darüber auf, daß immer schon die gleichen Gefahren bestanden. Nicht erst in den Auseinandersetzungen um den NWDR und die schließlich erfolgte Konstituierung der beiden größten deutschen Anstalten ist der politische Zugriff spürbar geworden. Schon kurz nach 1945 sind immer wieder Stimmen laut geworden, die eine stärkere Staatsaufsicht wollten. Aber das oberste deutsche Gericht hat mehrmals und eindeutig dem einen Riegel vorgeschoben. Die Bundesverfassungsgerichtsurteile von 1961 und 1971 haben

sehr klar formuliert. Im 10. Leitsatz zu dem Urteil vom 28. Februar 1961 heißt es: "Art. 5 GG fordert Gesetze, durch die die Veranstalter von Rundfunkdarbietungen so organisiert werden, daß alle in Betracht kommenden Kräfte in ihren Organen Einfluß haben und im Gesamtprogramm zu Wort kommen können."

Die jüngsten SPD-Beschlüsse zur Rundfunkpolitik, wie die Überlegungen der CDU und die offiziellen Verlautbarungen der anderen Parteien lassen keinen Zweifel daran, daß das öffentlich-rechtliche System gewollt ist. Die SPD möchte die Gremienmitglieder von den Landtagen gewählt sehen und spricht nur von einer angemessenen Beteiligung der gesellschaftlich-relevanten Gruppen, während die CDU ausdrücklich den "vor staatlicher Einwirkung freien Rundfunk" als wesentlichen Bestandteil unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung bezeichnet.

Auch der NDR-Mitarbeiter Karl-Heinz KLOSTERMEIER hat im November 1976 auf dem medienpolitischen Seminar des SPD-Landesverbandes Schleswig-Holstein die 'Rundfunkpolitik der SPD' als Versuch gekennzeichnet, "den Rundfunk von staatlichen und anderen Interessen" freizuhalten, aber auch die ganze Misere der parteipolitischen Einflußnahme geschildert und vor allem die CDU gebeutelt. (Funkreport 22/75)

Wenn den Grundsätzen und Resolutionen überall zum Leben verholfen würde, könnte es um den Rundfunk in unserer Demokratie gar nicht schlecht bestellt sein.

Allerdings entspricht leider die Wirklichkeit nicht immer den politischen Beschlüssen. Es ist sehr richtig, wenn die SPD fordert, die Aufgaben der Rundfunkgremien müßten in den Rundfunkgesetzen präzise beschrieben und streng voneinander abgegrenzt werden und dabei auch

ausdrückt, daß die Rundfunk/Fernsehräte als Vertreter der Öffentlichkeit die Einhaltung des in den Rundfunkgesetzen und Staatsverträgen festgelegten Programmauftrages überwachen müßten und die Verwaltungsräte nur die Geschäftsführung überwachen dürften. Wie bekannt, überwachen aber gerade beim NDR und WDR die Verwaltungsräte die Einhaltung des Programmauftrages, nicht die Rundfunkräte.

Im Redaktionsalltag spielen weniger die programmatischen rundfunkpolitischen Äußerungen der Parteigremien als die direkten Einflußnahmen eine Rolle, die parteipolitischen Festlegungen auf Kandidaten und die unmittelbar über die Parteien oder Parteipolitiker eingebrachten Programmbeschwerden. Ich meine, daß Intendanten und Programmdirektoren gut daran täten, diesen Reaktionen der Parteien eine etwas ruhigere Haltung entgegenzubringen, als dies gewöhnlich der Fall ist. Dann wäre es leichter, über manchen Einwand sachlicher zu diskutieren und ihm auch den Stellenwert zuzuweisen, der ihm zukommt. Das heißt, daß ich in einem pluralistisch verfaßten Rundfunk den Parteien oder einzelnen Parteimitgliedern in den Rundfunkräten selbstverständlich das Recht zur Kontrolle einräume und das Recht zur Kritik an einzelnen Sendungen oder ganzen Programmen. Sollten die Rundfunkanstalten wirklich in den vergangenen Jahren nicht immer die Ausgewogenheit selbst garantiert haben, dann muß es die Pflicht der Mitglieder der Kontrollgremien sein, auf die Einhaltung des Rechtsangebotes zu drängen. Aber, und auch das müßte gesehen werden, die parteipolitischen Äußerungen beanspruchen einen über-

proportionierten Stellenwert gegenüber den Äußerungen anderer relevanter Gruppen. Den Rundfunkanstalten steht die Angst-Haltung gegenüber parteipolitischen Äußerungen schlecht an, sie haben diese Angst nicht nötig. Unter den genannten Einschränkungen habe ich zum Beispiel die oft kritisierten Kritiken des Generalsekretärs der CSU, Herrn Gerold TANDLER, MdL, als Anstöße für die anstaltsinterne Auseinandersetzung und als natürlich zulässige Äußerung eines Rundfunkratsmitgliedes genommen, der, wie er selbst es formulierte, "als Sachverwalter öffentlicher Interessen sein Recht zur Kritik als Pflicht" wahrnahm. Diese Briefe haben deshalb die Auseinandersetzung gefördert, weil sie konkret waren und nicht mit Pauschalvorwürfen arbeiteten. Man konnte sich mit ihnen auseinandersetzen. Ich habe dies dort, wo es mich, bzw. die von mir zu verantwortenden Programme anging, getan und in die Antworten des Hauses meine Stellungnahme eingebracht.

Eigentlich bin ich immer enttäuscht darüber gewesen, daß vornehmlich die politischen Parteien sich kritisch zu Wort gemeldet haben. Dabei hätte es unter anderem auf dem erzieherischen Felde etwa in den vergangenen Jahren Anlässe genug für andere Gruppen der Gesellschaft gegeben, uns zu Stellungnahmen herauszufordern. Ich betrachte es als völlig normales Geschäft, wenn z.B. der Rundfunkrat aus Anlaß einer kontroversen Sendung den Programmacher hört, wenn die Kritik offen mit dem Beteiligten erwoogen wird. Und ich darf sagen, daß im Rundfunkrat des Bayerischen Rundfunks in den vergangenen Jahren

diese Kritik, soweit ich sie selbst erfahren habe, sachlich gewesen ist, niemals in eine parteipolitische Konfrontation hineingeführt hat, auch dann nicht, wenn sie von einer Ecke aus veranlaßt worden war.

Ich muß freilich auch betonen, daß dabei die breite Gruppe der sogenannten "Grauen" immer hilfreich gewesen ist und daß ich mir vergleichbare Diskussionen vor einem parteipolitisch zusammengesetzten Verwaltungsrat nicht vorstellen kann.

Der Geschäftsführer der SPD, Holger BÖRNER, erklärte am 12. Januar 1976 in Kassel, die SPD werde es sich nicht gefallen lassen, daß "Verhältnisse des Bayerischen Rundfunks auf andere Anstalten übertragen werden". Der zu dieser Zeit als Stellvertreter des Intendanten amtierende Justitiar des BR, Albert SCHARF, hat in einem offenen Brief unter anderem geantwortet: "Bei der gegebenen Interessenlage ist es offenbar unvermeidlich, daß Sie gelegentlich aus Ihrer Sicht etwas als Verstoß gegen die "Ausgewogenheit" empfinden, was in Wirklichkeit vielleicht gerade notwendig war, um Ausgewogenheit herzustellen - um, wie es in unserem Rundfunkgesetz heißt, 'die verschiedenen Auffassungen im Gesamtprogramm ausgewogen und angemessen zu berücksichtigen'. Nach meiner Kenntnis dessen, was Sie die Verhältnisse des Bayerischen Rundfunks nennen, kann ich nur wünschen, daß in keiner deutschen Rundfunkanstalt grundsätzlich andere Verhältnisse herrschen als bei uns. Dann ist es um die Freiheit des Rundfunks in Deutschland so schlecht nicht bestellt". Im Blick auf die tägliche Praxis und in der Rück-

schau auf ein Jahrzehnt der Programmverantwortung kann ich dieser Betrachtung kaum etwas hinzufügen. Der Vergleich macht allzu deutlich, wie gerade in der Frage der Rundfunkfreiheit die Demokratie in dem oft belächelten Freistaat Bayern funktioniert und funktioniert hat.

In diesem Lande ist es eben möglich gewesen, durch einen Volksentscheid den politischen Einfluß auf ein vernünftiges Maß zu bringen und den öffentlich-rechtlichen Rundfunk und das Gebot der Ausgewogenheit in der Verfassung zu verankern.

Je mehr ein Kontrollgremium den gesellschaftlichen Gruppen Raum gibt, umso weniger können die politischen Parteien ihre Stimme überproportioniert haben. Entscheidend scheint mir vor allem aber zu sein, daß alle Gremienmitglieder begreifen, daß die Leitgrundsätze bei der Forderung nach Ausgewogenheit nicht auf den politischen Proporz fixiert sind, sondern die Vielfalt der weltanschaulichen, wissenschaftlichen, künstlerischen, politischen Richtungen verlangen.

Und so ist es für mich wieder ein Lichtblick gewesen, als der Vorsitzende des Bayerischen Jugendrings als Mitglied des Rundfunkrates ausführlich schriftlich zum Thema 'Kinder vor dem Bildschirm' Stellung genommen und vor allem das Werbe- und Werberahmenprogramm kritisiert hat.

"Abgesehen von der Gewaltproblematik ist das Rahmenprogramm häufig lediglich als verdummende Anpreisung von ideologischen Leitbildern zu qualifizieren, die in einer demokratischen Gesellschaft

zumindest etwas eigenartig anmuten", hieß es in diesem Versuch, Einfluß zu nehmen, die Diskussion in Gang zu setzen.

Ich weiß freilich, daß immer noch Hinweise, Diskussionsanstöße, Beschwerden von dieser Seite untergehen im Gestrüpp der parteipolitischen Akzente, in das sich die Rundfunkräte mit manischer Vorliebe hineinbegeben.

Die eigene Programmverantwortung

Die Rundfunkgesetze sprechen immer wieder von Programmverantwortung, insbesondere von der Programmverantwortung der Intendanten. Diese allerdings wird doch unterschiedlich gewichtet. Das Gesetz über den SFB sagt: "Der Intendant leitet den SFB und trägt die Verantwortung für den gesamten Betrieb und die Programmgestaltung." Eingeschränkter stellt sich die Verantwortung des Intendanten im WDR deshalb dar, weil er zwar die Anstalt nach § 21 Abs. 1 unbeschadet der Rechte anderer Organe selbständig und unter eigener Verantwortung leitet, jedoch nach Abs. 2 "in allen wichtigen oder grundsätzlichen Angelegenheiten" der Zustimmung des Verwaltungsrates bedarf, der ja auch den Intendanten wählt. Bei der parteipolitisch eindeutigen Besetzung des Verwaltungsrates, muß die Programmverantwortung des Intendanten näher zum Staat hin als anderswo rücken, und so kann man wie Rüdiger HOFFMANN zu der These kommen: "Durch die faktische Vermischung von Wahlrecht und Weisungsrecht, das der Verwaltungsrat gegenüber dem Intendanten wahrnimmt, wird die volle

Verantwortlichkeit des Intendanten ausgehöhlt."

(a.a.o. S. 115) Wenn der Verwaltungsrat in der Praxis nicht mehr primär als Aufsichtsgremium fungiert, sondern Leitungsfunktionen übernimmt, dürfte es kaum noch möglich sein, daß im Programm weiterhin die Rundfunkfreiheit als Ferne von staatlicher Macht garantiert und die Ausgewogenheit im einzelnen sichergestellt wird. Aber es geht hier nicht darum, die Verantwortungsspielräume der Intendanten in den verschiedenen Häusern zu diskutieren, sondern um die Frage, wie Programmverantwortung insgesamt und konkret im Blick auf die Ausgewogenheit wahrgenommen wird und wahrgenommen werden kann.

Schon wegen des Programmumfangs vermag auch nicht in der kleinsten Anstalt der Intendant seine Programmverantwortung so wahrzunehmen, daß er alle Sendungen seines Hauses sehen oder auch nur über alle sich ausreichend informieren könnte. Eine Delegation der Verantwortung war immer unumgänglich. Bis zum Jahre 1974 war nach einer Dienstanweisung des Intendanten im WDR die Programmverantwortung bis zu den Hauptabteilungsleitern delegiert. Rüdiger HOFFMANN zeigt im letzten Teil seines Buches, das die Ergebnisse einer Befragung der Programmacher mitteilt, daß diese delegierte Verantwortung längst "durch kollegiale Komplementärfunktionen in der Hierarchie ausgehöhlt" worden sei, ehe die neue Programmweisung im Mai 1974 in Kraft trat, nach der Redakteure benannt werden können, die dann die Programmverantwortung für das von ihnen gestaltete Programm übernehmen. Diese eigene Programmverantwortung der Redakteure erscheint auch im Redakteurstatut, das im NDR in der

Fassung vom 31.10.1972 vorgelegt wurde, und in dem es heißt: "Jeder Programmitarbeiter des NDR trägt unbeschadet des Weisungsrechts der zuständigen Vorgesetzten eigene publizistische Verantwortung." Diese letzte Feststellung ist sicher richtig, nur darf sie nicht zu einer Position führen, wie sie zum Beispiel auf den 5. Mainzer Tagen der Fernseh-kritik zum Thema "Verhinderte Wirklichkeit" vorge-tragen wurde. (Vgl. Fernseh-Kritik: Die verhinderte Wirklichkeit. Mainz. 1973, daraus die folgenden Zitate). Denn dann müßte diese "eigene publizistische Verantwortung" des einzelnen Redakteurs und Autors der Programmverantwortung gegenübergestellt werden, die von den Rundfunkgesetzen gefordert wird. Während der Diskussion wurde seinerzeit in Mainz die Auffassung geäußert, schon die Wahrnehmung der Verant-wortung einer öffentlich-rechtlichen Anstalt durch die verantwortlichen Personen sei Zensur und nur der Autor könnte eigentlich Verantwortung tragen für das, was er selbst geschaffen hat. Aber weil die Verhält-nisse so sind, wie sie sind, würden Selbst-Zensur oder Selbstbeschränkung funktionieren. Helmut GREULICH hat die Situation so beschrieben: "Mit Sicherheit wird Wirklichkeit im Fernsehen häufig dadurch verhindert, daß Redakteure und Produzenten unter der Zwangsvor-stellung leiden, sie könnten mit dem, was sie machen, bei der Anstaltshierarchie oder auch bei Teilen des Publikums anecken. Sei es bloße Bequemlichkeit, oder aber die Feigheit, vielleicht auch Karriere-Streben: man will es nicht so weit kommen lassen, daß plura-listische Bedenkenträger die Stirne runzeln." Da haben wir wieder eines der Stichworte, das hämi-

sche: "pluralistische Bedenkenträger" für jene Personen, die nach dem Gesetz die Verantwortung für eben die Pluralität zu tragen haben. Ich kann nicht sehen, daß durch sie die Wirklichkeit verhindert würde, wo doch gerade das Gebot zur Pluralität die vielfältige Wirklichkeit meint, und da muß man nun doch fragen: wird, indem man im Grunde gegen die Verantwortung polemisiert, doch wieder der uneingeschränkte, möglicherweise agitative Anspruch des einzelnen Programm-machers verfolgt?

Es gibt für mich keinen Zweifel, daß die Forderung nach Ausgewogenheit berechtigt ist. Sie wird vom Gesetz und den Leitgrundsätzen an das Programm gestellt und muß von der Institution Rundfunkanstalt gewährleistet werden. Da die Institution insbesondere in Programmfragen nur von Personen repräsentiert werden kann, welche die entsprechende Verantwortung übernehmen müssen, sind diese Personen die Gewährleister. Im Normalfall sind damit die Intendanten angesprochen. Deren Programmverantwortung allerdings kann auf die einzelne Sendung bezogen nur mit Hilfe anderer Personen gewährleistet werden. Wegen der Fülle der zu verantwortenden Programme konkretisieren. So ist Vorsorge dafür zu treffen, daß diese Verantwortung auf ein menschliches Maß gebracht werden kann.

Das Rundfunkgesetz der Anstalt, aus der ich komme, führt neben der Programmleitungsfunktion des Intendanten die sogenannten Programmverantwortlichen ein. Im Artikel 19 heißt es: "Der Bayerische Rundfunk muß für jede Sendegattung eine verantwortliche Person bestellen. Die Namen der verantwortlichen Personen

müssen mindestens einmal täglich durch den Rundfunk bekannt gegeben werden. Zu Lasten der verantwortlichen Person wird vermutet, daß sie den Inhalt einer durch den Rundfunk verbreiteten Sendung gekannt und gebilligt hat." Die verantwortlichen Personen, von denen hier gesprochen wird, sind die Hauptabteilungsleiter. Sie versichern mit ihrer Unterschrift auf einem Sendepaß, daß sie die zur Ausstrahlung kommende Sendung gesehen und freigegeben haben, daß die Sendungen den allgemeinen Gesetzen und dem Rundfunkgesetz entsprechen. Der Intendant schlägt die Hauptabteilungsleiter vor, er braucht, um sie anstellen zu können, die Zustimmung des Rundfunkrates.

Im Zusammenhang mit dem Begriff Ausgewogenheit wird in meinen Augen ein solches Verfahren entscheidend.

Im Gesetz über den SFB z.B. heißt es: "Der Intendant regelt seine Vertretung für den Verhinderungsfall selbst und benachrichtigt unverzüglich den Rundfunkrat von dieser Regelung", beim WDR kann der Intendant die Abnahme oder Verantwortung für die einzelnen Sendungen durch eine Dienstanweisung regeln.

Die Regelung im Bayerischen Rundfunkgesetz ist in meinen Augen aus mehreren Gründen exemplarisch und geeignet, den Vorstellungen eines pluralistischen ausgewogenen Programms in einer öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt zu genügen. Wichtig ist, daß das Rundfunkgesetz die Regelung der Programmverantwortung nicht einer untergeordneten Dienstanweisung überläßt, sondern diese Regelung ein für allemal festlegt und an eine vergleichsweise große, aber überschaubare Zahl von Personen bindet. Wichtig auch, daß

die Programmverantwortung nicht einfach als Delegationsvollmacht ausgesprochen oder etwa in der Vertretung des Fernsehdirektors ausgeübt wird, sondern daß sie kraft Gesetz eine eigene Qualität besitzt.

Die Programmverantwortlichen sind so nicht nur Gehilfen oder Vertreter, nicht nur Teilhaber einer größeren Verantwortung. Sie übernehmen die Verantwortung für ihren Bereich persönlich nach dem Rundfunkgesetz.

Die Verantwortung des Intendanten für den gesamten Betrieb und das Gesamtprogramm wird damit nicht reduziert.

Man muß die so ganz klar ausgesprochene Verantwortung aber noch mit weiteren Voraussetzungen verknüpfen.

Die Hauptabteilungsleiter werden vom Rundfunkrat, nicht vom Verwaltungsrat bestätigt. Wenn nun dieser Rundfunkrat ständisch zusammengesetzt ist, scheint mir eine viel größere Garantie für die Ausgewogenheit gegeben zu sein, als in einer Konstruktion, die politische ausgerichteten Verwaltungsräten die entscheidenden Kompetenzen zuspricht.

Weiter wird nach dem Bayerischen Rundfunkgesetz die Geschäftsführung des Intendanten durch den Verwaltungsrat überwacht, aber dem Rundfunkrat die Pflicht zugesprochen, darüber zu wachen, daß die Anstalt ihre Aufgabe erfüllt. Der Rundfunkrat berät den Intendanten auch bei der Programmgestaltung. Gleiche Vorschriften gelten auch für den SDR, den SFB, den HR.

Beim NDR dagegen überwacht der Verwaltungsrat "die Beachtung der Programmvorschriften", ebenso überwacht beim WDR der Verwaltungsrat "die Einhaltung der Programmrichtlinien."

Die je verschiedenen gesetzlichen Vorschriften beeinflussen natürlich die Praxis.

Es ist selbstverständlich, daß an die nach dem Rundfunkgesetz für das Programm verantwortlichen Personen besonders hohe Anforderungen gestellt werden müssen und daß ihr Rollenverständnis von Anstalt zu Anstalt sich unterscheiden kann. Die Aufgaben der Hauptabteilungsleiter werden in Bayern eindeutig formuliert. Ihre Hauptaufgabe ist es nach dem Bayerischen Rundfunkgesetz, die Verantwortung für die in ihrem Bereich produzierten und ausgestrahlten Sendungen zu übernehmen und dafür gerade zu stehen. Sie haben dafür Sorge zu tragen, daß die Sendungen im Rahmen der verfassungsmäßigen, freiheitlichen, demokratischen Ordnung gestaltet werden und eine unabhängige Meinungsbildung ermöglichen.

Sie haben den Grundsatz der Neutralität zu wahren, immer wieder klar zu machen, daß eine Rundfunkanstalt zum Unterschied von Presseunternehmen keine "publizistische Haltung" haben darf (vgl. Herbert KRÜGER: Unterrichtung und Unterhaltung der Bürger. In "Probleme der Binnenstruktur der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten", München 1974), daß das Programm in einer Sparte ausgewogen sein muß, daß die Rechte einer pluralen Gesellschaft gewahrt werden.

Somit stehen die Programmverantwortlichen den Programmachern, den Autoren und Redakteuren gegenüber, die deshalb nicht aus ihrer journalistischen Verantwortung entlassen sind, aber wegen ihres natürlicherweise auf die eigene, einzelne Sendung bezogenen Engagements die Ausgewogenheit kaum an anderen Sendungen der gleichen Sparte messen können.

Es muß meiner Meinung nach diese eigenen Programmverantwortlichen geben, die aus ihrer Sachkenntnis heraus und aufgrund einer umfassenden Kenntnis des Programms, die Gewichtung vornehmen können.

Ich meine, daß das durch das Bayerische Rundfunkgesetz vorgegebene Modell und vorgeschriebene Verfahren nicht nur gut funktionieren kann, sondern auch in der Praxis befriedigend funktioniert. Nun darf es sicher nicht so sein, daß die Programmverantwortlichen, als die Zensoren der ihnen von den Programmachern fertig vorzulegenden Sendungen fungieren sollten. Von ihnen muß als Aufgabe gefordert sein, die Auseinandersetzung zu wollen. Für die Wertung, für die Feststellung: dies ist ausgewogen, dies nicht, ist die Kenntnis des ganzen Angebots nötig, der in der einen Sparte geplanten, produzierten und ausgestrahlten Sendungen und die Kenntnis der in der Gesellschaft relevant vorhandenen, meist kontroversen Auffassungen zu einem Sachverhalt.

Nur weil man zu sehr den einzelnen Redakteuren die Meinungsfreiheit und Pluralität überlassen hatte, konnte es geschehen, daß, wie Programmdirektor Karl

SCHNELTING feststellte, von über 30 Sendungen zur Problematik des § 218 StGB fast alle für die völlige Freigabe der Abtreibung plädierten. Auch wenn jeder Redakteur für sich die Einhaltung aller Rundfunkgesetze im Auge behielte, scheint doch nur über die klare Programmverantwortung für eine Sparte die Ausgewogenheit herstellbar zu sein.

Wenn zum Beispiel bei der Diskussion oder Behandlung von Fragen der Sexualerziehung im Programm geradezu regelmäßig nur eine Auffassung erscheint, dann muß jemand da sein, der dem einzelnen Programmacher klarmacht, daß es neben der Auffassung des Herrn X auch noch andere Auffassungen in der Gesellschaft gibt und daß diese Auffassungen auch dann im Programm erscheinen müssen, wenn der Redakteur oder Autor sie mißbilligen sollte.

Ergänzend zu diesem Hinweis muß ich jedoch sagen, daß es mir nicht gelungen ist, die für Erziehungssendungen zuständigen Redakteure zu dem gerade in dieser Frage nötigen Programmverständnis zu ermuntern. Die Diskussion über die Pluralität machte sich fest an Namen. Wie bekannt nimmt in dem entsprechenden Schrifttum die Psychologin Christa MEWES und andere eine Gegenposition zu dem Psychologen Helmut KENTLER ein. Ich habe ein halbes Dutzend Male auf diesen Sachverhalt hingewiesen, weil es mir im Sinne der Pluralität der relevanten Auffassungen unerläßlich schien, die verschiedenen Auffassungen im Programm zur Diskussion zu stellen. Meine persönliche Auffassung hatte für mich dabei in den Hintergrund zu treten. Mit zum Teil fadenscheinigen Ausflüchten haben es meiner Meinung nach die Programm-

macher verhindert, daß Vertreter einer nicht extrem progressiven Sexualerziehung im Programm zu Worte kamen.

Daß so der Konflikt zwischen journalistischem Missionsengagement und der Programmverantwortung unvermeidbar wird, ist klar.

Als ich vor etwa zwei Jahren der Ausstrahlung einer Sendung zur Sexualerziehung in der von dem Mitarbeiter gewählten Form nicht zustimmte, wurde auch diese Entscheidung gleich als Zensur gebrandmarkt.

Der Mitarbeiter hatte in einer Sendung "progressive" Sexualerziehung dokumentiert. Er zeigte, wie Eltern ihre Kinder über Doktorspiele hinaus im Alter von 4 - 5 Jahren zum Ausprobieren des Koitus geradezu ermunterten.

Er zeigte in seiner, wie er sagte, objektiven Dokumentation, wie diese Kinder nackt die entsprechenden Handlungen vornahmen und gab den Eltern Gelegenheit, ihren Erziehungsstil zu begründen.

Er wollte nicht einsehen, daß ich eine solche Auffassung von Sexualerziehung nicht als so relevant ansehen konnte, daß sie um 19.00 Uhr hätte ausgestrahlt werden müssen.

Und dieser Mitarbeiter hatte vorgesorgt. Ehe er mir den Film zur Abnahme vorführte, hatte er die "Abendzeitung" in den Schneiderraum zur Besichtigung eingeladen, die dann am nächsten Tag auch prompt auf eigens gedruckten Plakaten die Situation publizierte.

Was in den letzten Jahren unter dem Stichwort "eman-

zipatorische Erziehung" in den Rundfunkanstalten angeboten wurde, wird in meinen Augen nicht der Vielfalt der Auffassungen gerecht. Ich vermißte die Bereitschaft der Mitarbeiter, neben ihren eigenen Überzeugungen auch noch andere, eindeutig in der Gesellschaft vorhandene, relevante Meinungen zur Kenntnis zu nehmen und sie zu Wort kommen zu lassen. Wenn mir Prof. GAMM mit seiner "kritischen Schule" als der Sachverständige für eine Erziehungssendung präsentiert wird, muß ich nach der Relevanz fragen können.

Die Programmverantwortung muß wahrgenommen werden, sie ist fachkompetent zu treffen, aber sie ist auch eine subjektive, persönliche Verantwortung. Diese in meinen Augen unvermeidbare Subjektivität befindet sich nur scheinbar in Konflikt mit der Forderung nach objektiver Berichterstattung. Denn Subjektivität heißt ja nicht, daß die Entscheidung ohne ein Klarlegen der Kriterien erfolgen dürfte, daß sie der Beliebigkeit überantwortet werden könnte. In der Praxis heißt das für mich, daß die Programmverantwortlichen eben stärker als Intendant oder Fernsehdirektor in den Herstellungsprozeß von Sendungen einbezogen werden müssen. Von der Konzeption einer Sendung an müssen sie eine Rolle als Gesprächspartner des Redakteurs und Autors spielen, müssen sie jene Gesichtspunkte in die Diskussion einbringen, die ihnen aufgrund ihrer Sachkompetenz und der Kenntnis anderer Programme nötig erscheinen, damit die Sendungen der Forderung nach einem Mindestmaß an Ausgewogenheit gerecht werden. Ich möchte damit sagen, daß die einzelne Sendung ein Sammelsurium aller re-

levanten Meinungen zu sein hätte, aber doch, daß im Extremfall auch die Ausgewogenheit einer einzigen Sendung verlangt werden kann, etwa dann, wenn nur diese eine zu einem kontroversen Sachverhalt über einen längeren Zeitraum hin im Programm angeboten werden sollte. Der Programmverantwortliche hat die Garantie dafür zu übernehmen, daß der Blick auf das Gesamtprogramm nicht verlorengelht, daß die "individuellen geistigen Leistungen der Mitarbeiter nur zur Einheit zusammengefaßt und geordnet, also ausgewählt, aufeinander abgestimmt, usw. dargeboten werden". (Herbert KRÜGER a.a.O. S. 69).

Die auf die verantwortlichen Personen bezogene Ausübung muß natürlich immer wieder korrigiert und kontrolliert werden, einmal durch den Intendanten, zum anderen über diesen durch den Rundfunkrat, der schließlich und endlich als letztes Kontrollgremium im Konfliktfall die Feststellung zu treffen hat, ob gegebenenfalls eine Sendung gegen das Rundfunkgesetz oder die Leitgrundsätze verstoßen hat. Wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren dieser Kontrolle ist meiner Meinung nach allerdings, daß, wie das Bundesverfassungsgericht gesagt hat, der Rundfunk, "dieses moderne Instrument der Meinungsbildung weder dem Staat noch einer gesellschaftlichen Gruppe ausgeliefert wird", nicht der Regierung also, aber auch nicht den politischen Parteien.

Es gilt immer auf die Maßstäbe hinzuweisen, Maßstäbe zu setzen, "die die Meinungsfreiheit der Mitarbeiter nicht einschränken, gleichzeitig aber die

institutionalisierte Sorge der Rundfunkanstalt um die Grundsätze der Sachlichkeit und Ausgewogenheit unverzichtbar machen.... Hörfunk und Fernsehen können nicht nur nicht dem Staat oder einer gesellschaftlichen Gruppe, sondern auch nicht einzelnen Publizisten oder Redakteursteams ausgeliefert werden." (Karl FORSTER, Zit. nach Funkkorrespondenz Nr. 41/9. Okt. 1974).

Die redaktionelle Praxis

Die redaktionelle Praxis ist in den von mir zu verantwortenden Bereichen auch Ergebnis der Ausgewogenheitsverpflichtungen für das ARD-Gemeinschaftsprogramm, des Bayerischen Rundfunkgesetzes und der einschlägigen Dienstanweisungen.

Das heißt, daß ich für die Eigenproduktionen im Bereich 'Erziehung und Erwachsenenbildung' die Ausgewogenheit zu garantieren habe und in der Funktion als Stellvertreter des Fernsehdirektors für die Programmgruppe 'Erziehung und Ausbildung' auf die Pluralität der von anderen Anstalten produzierten und auch in Bayern im 1. Programm ausgestrahlten Sendungen insbesondere der Sparten Jugend, Kinder, Frauen, Senioren zu achten habe, bzw. bei einem Verstoß zur Rechenschaft gezogen werden könnte.

Nicht einfach ist die Verantwortung für die in Bayern nur ausgestrahlten aber nicht produzierten Programme zu tragen; Voraussetzung dafür ist die ausführliche Vorinformation, die nur durch entsprechenden Gedankenaustausch auf den Programmkonferenzen, durch genaues

Studium der Presseankündigungen, der Programmplanungspapiere usw. zu erreichen ist.

Es ist eine große Erleichterung für mich, daß nun die Sparten genau definiert sind und daß der eigentlich selbstverständliche Grundsatz, jede Anstalt habe für die Pluralität ihres Angebots in den Sparten zu sorgen, unmißverständlich ausgesprochen wurde. Für die Praxis müssen daraus Konsequenzen gezogen werden. Es kann nicht mehr sein, daß einzelne Rundfunkanstalten z.B. ihr Programm besonders einseitig entwickeln, im Vertrauen darauf, daß der Bayerische Rundfunk dann schon durch einen konservativen Tupfer den Ausgleich herstellt. Eine Kollegin hat einmal gesagt, sie sei zutiefst erschrocken, als sie gesehen hätte, daß die Jugendmagazine des BR auch kritisch seien und deshalb nicht den Ausgleich zu den von ihr zu verantwortenden Sendungen herstellen würden.

Im einzelnen kann die Problematik der Forderung nach Ausgewogenheit nur durch das ständige redaktionelle Gespräch bewältigt werden. Ich sehe es als eine Aufgabe der Programmverantwortlichen an, Verantwortung nicht als einschränkende Kontrolle auszuüben, sondern sowohl den Redaktionen wie gegebenenfalls den Aufsichtsgremien in der Auseinandersetzung deutlich zu machen, daß der Forderung nach Ausgewogenheit das Gebot zur Vielfalt vorausgeht, daß ein pluralistischer Kodex von Meinungen und Anschauungen nicht in der Kastrierung der einzelnen Äußerung bestehen darf und daß Konflikte zwischen Macht und öffentlicher Meinung Kennzeichen der Demokratie sind. Demo-

kratie kann ohne kritisches Gegengewicht zur politischen Macht nicht leben, und so muß es auch möglich sein, daß Kunst, Journalismus und Literatur z.B. die Diskrepanz zwischen Realität und den Geboten der sozialen Gerechtigkeit deutlich machen. Ausgewogenheit kann nicht bedeuten, daß die Redakteure sich etwa unparteiisch gegenüber Mord oder Rassenvorurteilen verhalten sollten und auch Befürwortern der gegen die moralischen Grundnormen unserer Gesellschaft gerichteten Auffassungen Raum geben müßten.

Es kommt aber darauf an, die kontroverse Diskussion dessen, was in der Gesellschaft kontrovers ist, zu führen, die Vielfalt der Meinungen zu werten und sie an der Relevanz für das Ganze des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu messen. Das heißt, daß auch die Kritik an der von Programmachern geübten Gesellschaftskritik Teil der redaktionellen Praxis sein muß, daß damit nicht ein Eingriff in die Rundfunkfreiheit stattfindet.

Es ist ein Mißverständnis, die Wahrnehmung der Verantwortung als Zensur zu bezeichnen, wie es Sven SEVERIN auf den Mainzer Tagen der Fernsehkritik getan hat, als er sagte: "Und Quasi-Zensur ist auch das, was sich - nach unseren Erfahrungen - immer wieder unter dem Begriff Verantwortlichkeit verbirgt".

Ein anderer Programmacher, Wilfried WIEGAND hat am gleichen Ort vorgeschlagen, die Verantwortlichkeit als "Selbstzensur" des Fernsehens zu bezeichnen, und Helmut GREULICH hielt es für legitim und wichtig, daß sich die Filmemacher "mit Gruppen und Zuschauern identifizieren, deren Interessen sie vertreten".

Ich meine, daß damit ein journalistisches Selbstverständnis ausgedrückt ist, das sich im Widerspruch zu den Rundfunkgesetzen befindet. In der Praxis hat nur der Programmverantwortliche dafür zu sorgen, daß eben nicht diese Interessenvertretung stattfindet. Auch dieses Beispiel macht deutlich, daß das Thema Ausgewogenheit nicht einfach ein Problem der Anstaltshierarchie ist, sondern auch eines der Programmacher.

Die Erfahrung zeigt, daß im Vollzug des Ausgewogenheitsgebotes Programmverantwortung auch in der Anwaltschaft der Gesellschaft gegenüber den Programmachern ausgeübt werden muß.

Dieses Problem wäre leichter zu lösen, wenn man sich etwa auf folgende, von Manfred JENKE formulierte These einigen könnte: "Die Rundfunkanstalten erfüllen ihre integrierende Funktion für das Staatsganze nicht, indem sie der Selbstdarstellung von gesellschaftlichen Gruppen und der Förderung von Gruppeninteressen dienen. Dies wäre eine affirmative, keine integrierende Funktion. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, in eigener redaktioneller Verantwortung über solche Entwicklungen und Meinungen zu informieren (und diese kritisch zu kommentieren), die für die Gesamtgesellschaft relevant sind. Ein Kriterium hierfür sind die Programmgrundsätze der Anstalten, welche die Berücksichtigung aller wissenschaftlichen weltanschaulichen und künstlerischen Richtungen und Chancengleichheit bei der Meinungsbildung fordern, nicht dagegen proporzgenaue Aufteilung der Sendezeiten auf die verfaßten Gruppen" (In: medium Dokumentation - Rundfunk als machtfreier Raum, Frankfurt 1972 S.77).

Wenn die Programmacher oder in ihrem Gefolge einzelne Rundfunkanstalten oder Redaktionen die Ausgewogenheit nicht herstellen können oder wollen, muß sie gelegentlich im Alleingang einer Anstalt garantiert werden. Dies kann durch ein Ausscheren aus dem Gemeinschaftsprogramm geschehen. Daß ein Ausscheren nicht die Übung, sondern die Ausnahme sein muß, ist klar. Die Entscheidung darüber muß wiederum von einer Person, dem Intendanten, getragen werden. Er entscheidet auf Grund seiner Sachkompetenz, seiner an objektiven Forderungen sich messenden subjektiven Einschätzungen und muß sich auch darüber im klaren sein, daß jede Entscheidung dieser Art der Zeit unterworfen ist, daß die Kriterien der Beurteilung sich verändern können, daß diese Tatsache jedoch nicht von der Verpflichtung, jetzt so und nicht anders zu entscheiden, entbindet.

Das Thema 'Ausgewogenheit' kann nicht abgeschlossen werden ohne den Blick auf ein neues "Verfahren", diese Ausgewogenheit trickreich, wie 'epd/Kirche und Rundfunk' angemerkt hat, zu erreichen. Noch relativ unbeachtet scheint nach dieser Beobachtung eine Praxis in Gang gekommen zu sein, die von den Anwendern vielleicht noch gar nicht in ihrer Tragweite begriffen worden sei.

Worum geht es: um die Spielmöglichkeiten, die Rezipientensituation durch gezielte Planung in den 3. Fernsehprogrammen zu verändern, zu beeinflussen.

Der epd-Kritiker meinte, durch die neuen Programmplanungs-Strategien könnten manche anderen Überle-

gungen belanglos werden. "Das Palaver um Ausgewogenheit", meint Johann BEER jr., "muß an Bedeutung verlieren, wenn es gelingt, durch relativ einfache Maßnahmen der Programmplanung die Zuschauer im eigenen Sendegebiet von mißliebigen Programmen abzuhalten".

Und er stellt fest, daß eine derartige Programmplanung zwar noch nicht konsequent, aber doch recht eindrucksvoll schon betrieben werde.

Johann BEER berichtet über das Problem, daß sich insbesondere die politischen Montagsmagazine der ARD nur noch schwer gegen die Angebote der 3. Programme durchsetzen können. Er führt zwei Beispiele an, um "die Phantasie des Lesers" anzuregen:

" - Am 7.10.1975 erzielte "Panorama" insgesamt eine Geräteeinschaltquote von 26%. In Bayern lag die Quote für diese Ausgabe von "Panorama" jedoch nur bei 17%, im sogenannten N 3-Gebiet dagegen bei 28%.

- Am 20.10.1975 erzielte "Monitor" eine Einschaltquote von insgesamt 21%. In Bayern waren es jedoch nur noch 10%, im WDR-Gebiet dagegen 25% aller Fernsehhaushalte.

- Am 3.11.1975 war nun vollends eine geradezu kriegsgerische Taktik des BR zu erkennen: Zur "Panorama"-Zeit wurde im BR-Studienprogramm der Schweizer Spielfilm "Heidi und Peter" nach Johanna Spyri gezeigt mit der Rekordsehbeteiligung eines Dritten Programmes von 58%. Dementsprechend behielt "Panorama" nur 11%, eben die Getreuen, und das ZDF blieb für "Kontakte" mit 3% ganz und gar abgeschlagen.

Das Gegenbeispiel des gleichen Tages aus Nordrhein-Westfalen: Das Dritte WDR-Fernsehen mußte sich

mit 3% Sehbeteiligung begnügen, "Panorama" erhielt 30%, die "Kontakte" des ZDF immerhin 15%. - Die Zahlen vom 17. November liegen noch nicht vor; wohl aber das Studienprogramm-Angebot des BR gegen "Monitor": den Spielfilm "Einen Jux will er sich machen" nach Nestroy mit Josef Meinrad. Die inzwischen bekannten Zahlen: ("Unter unserem Himmel": 32%, "Monitor" = 10%, "Kinder, Kinder" (ZDF) = 21% in Bayern, "Monitor" (NDR) = 19%, WDR = 26%, HR = 23%).

Am 1.12. lief gegen "Panorama" im BR-Studienprogramm das gemütvolle Fernsehspiel "Der Tod im Apfelbaum".

- Gegen die "Report"-Sendungen hingegen verfährt der BR sehr viel schonungsvoller: am 10.11. ("Report" SWF) bot das Studienprogramm einen Kulturfilm über Ignaz Günther, am 24.11. gegen "Report" des BR ein Städtebild: "Passau, die schwimmende Stadt".

Noch scheinen die Möglichkeiten nicht voll ausgeschöpft zu werden, da, wie BEER auch sagt, in Bayern auch den hauseigenen Reportsendungen durch die Montagsprogramme im Bayerischen Fernsehen Konkurrenz gemacht wurde.

Aber auch im Blick auf das ZDF zeichnen sich Möglichkeiten ab, so wenn etwa auch die ZDF Programme von Montag um 20.15 Uhr in Bayern nun sehr viel schlechtere Einschaltquoten zu verzeichnen haben als in anderen Bundesländern.

Vor diesem Horizont stellt sich natürlich auch die Frage nach dem Koordinierungsabkommen zwischen ZDF und ARD, das sich nicht auf die 3. Fernsehprogramme erstreckt.

Daß die Tragweite der neuen Strategien noch nicht voll erkannt ist, auch dafür liefert BEER ein Beispiel, wenn er die Quoten für das, vom BR ausgestrahlte Portrait 'Franz Josef Strauß' betrachtet. "Es gibt einige überzeugende Beweise dafür, daß die Landesrundfunkanstalten bisher die oben beschriebenen Möglichkeiten einer von (parteipolitischen) Interessen ihrer Leitungen "geleitete", flexible Strategie der Programmplanung noch nicht in vollem Umfang erkannt oder gar praktiziert haben. So wurde z.B. am 22.10.1975 vom BR das Fernsehportrait "Franz Josef Strauß" im ARD-Gemeinschaftsprogramm ausgestrahlt, das eine durchschnittliche Geräteeinschaltquote von 31% erreichte. Ausgerechnet im Sendegebiet des BR (und im S 3-Gebiet) lagen die Quoten für diese Sendung deutlich unter dem Bundesdurchschnitt (in Bayern bei nur 24% und im S 3-Gebiet bei 25%), aber dies nicht etwa, weil in den "Südstaaten" dieser Republik ein besonders geringes Interesse an diesem Politiker besteht, sondern weil in diesen beiden Gebieten zur selben Zeit in den Dritten Programmen publikumswirksame Spielfilme angeboten wurden. In Hessen wurde dagegen dieses Fernsehportrait von Strauß von 31% aller Fernsehhaushalte, im N 3-Gebiet von 33% und in Nordrhein-Westfalen von 38% eingeschaltet, weil dort in den Dritten Programmen ein und dieselbe Retrospektive 4: Kameradschaft "angeboten wurde".

Was sich so noch humoristisch kommentieren läßt, könnte natürlich eine so ernsthafte Dimension annehmen, daß künftig die vereinbarten Ausgewogenheitsspielregeln, die zur Information vereinbarten zusätzlichen

Papiere und Schaltkonferenzen hinfällig werden. Ich meine jedoch, daß bei konsequenter Anwendung dieser Möglichkeiten das ARD-Gemeinschaftsprogramm ernsthaft gefährdet würde.

Auf der anderen Seite richtet sich die Forderung nach Ausgewogenheit zunächst an den Intendanten einer Landesrundfunkanstalt und dieser könnte argumentieren, daß er in Erfüllung seiner Verantwortung handle, wenn er Ausgewogenheit auch mit Hilfe der 3.Fernsehprogramme herstelle, sofern die Ausgewogenheit anders nicht garantiert werde.

Noch einmal zur direkten Praxis: was von "epd-Kirche und Rundfunk" erstmals als Strategie bezeichnet wurde, ist noch keine Waffe im Streit um die Ausgewogenheit. Ich möchte ganz deutlich sagen, daß die Programmplanung für das Bayerische Fernsehen von anderen Gesichtspunkten als denen der Abwehr bestimmt war.

Eines aber muß auch deutlich geworden sein:

Das Bayerische Fernsehen hat sich in seiner Pluralität und neuen Struktur anders als die anderen Dritten Programme als relevant erwiesen, es deckt sich sichtlich mehr als andere Programme mit den Bedürfnissen der Gesellschaft in diesem Lande, ohne daß dabei nur auf den Massengeschmack mit minderwertigen Unterhaltungssendungen spekuliert worden wäre. Im Blick auf die Ausgewogenheitsdebatte muß dieser Vorgang mitgewertet werden; es geht immer auch um die Qualität des Programms und seine Relevanz für die Gesellschaft und in der Gesellschaft.

Referat des Vorsitzenden
Dr. Wilhelm Ebert

Seit ich Mitglied des Rundfunkrats bin, habe ich - wie auch andere - wiederholt und mit Nachdruck gegen die sinnlose Gewaltdarstellung vergeblich protestiert. Bereits im März 1971 hatte sich der Fernseh-Ausschuß ausführlich mit dieser Frage beschäftigt; nach seinem Bericht kam daraufhin das Plenum des Rundfunkrats am 1. 4. 1971 zu dem folgenden Beschluß:

"Der Rundfunkrat macht Bedenken dagegen geltend, daß auch in Sendungen der ARD Gewaltverbrechen, Morde und andere Brutalitäten gehäuft und in zum Teil ungewöhnlich krasser Form dargestellt werden. Diese Bedenken bestehen nicht, soweit es um Information, Dokumentation und künstlerische Notwendigkeit geht. Die Bedenken gelten in besonderem Maße für die Sendungen, bei denen schädliche Wirkungen bei Kindern, Jugendlichen und labilen Menschen möglich sein können.

Aus den vorgenannten Gründen ersucht der Rundfunkrat das Haus, alles zu tun, die Verhältnisse zu verbessern, insbesondere

1. durch Information der Redaktionen, der Zuschauer und der Presse,
2. durch Unterstützung der Forschung in diesem Bereich,
3. durch Entwicklung von alternativen Programmprojekten,
4. durch Verhandlungen mit den anderen Anstalten (ARD und ZDF)."

Im Januar 1972 befaßte sich der Fernseh-Ausschuß erneut mit der Frage der Brutalität. Auf seinen Vorschlag beschloß der Rundfunkrat in seiner Sitzung am 27. 1. 1972 einstimmig:

"Der Rundfunkrat hat am 1. 4. 1971 Bedenken gegen die Anhäufung von Sendungen, die Gewaltverbrechen, Morde und andere Brutalitäten zum Inhalt haben, geltend gemacht und den BR ersucht, alles zu tun, um den erkannten Mißständen abzuhelpen. Der Rundfunkrat anerkennt, daß der Bayerische Rundfunk in der Zwischenzeit ernsthafte Schritte zur Verwirklichung dieser Aufgabe unternommen hat. Er ermutigt das Haus, die bisherigen Bemühungen verstärkt fortzusetzen. Dabei sind vor allem folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

1. Durch vermehrte Eigenproduktionen soll die Möglichkeit geschaffen werden, ungeeignete Sendungen, vor allem zwischen 18.00 Uhr und 20.00 Uhr, auszutauschen..
2. Zum gleichen Zweck wird empfohlen, von Wiederholungen eigener Sendungen stärkeren Gebrauch zu machen.
3. Das Verfahren innerhalb der ARD beim Einkauf für den Serien-Pool soll überprüft werden, u. a. mit dem Ziel, daß der Einfluß des BR auf die Entscheidungen der Auswahlkommission verstärkt wird.

Die Mitglieder des Rundfunkrats sind bereit, im Rahmen der sie entsendenden Institutionen, wie auch sonst, mit ihren Äußerungsmöglichkeiten in der Öffentlichkeit darauf hinzuwirken, daß das Problem der Brutalität im Fernsehen stärker in das Bewußtsein der Gesellschaft tritt.

Der Programmbeirat für das Deutsche Fernsehen wird gebeten, in dieser Angelegenheit mit den entsprechenden Stellen des Fernsehrates des ZDF Kontakt aufzunehmen."

Das Problem muß auch im Gesamtzusammenhang gesehen werden. Vor dem Plenum des Rundfunkrats am 8. 12. 1977 schloß ich meine Ausführungen zur Nichtausstrahlung der "Konsequenz" mit folgenden Worten:

"Das Problem gewinnt noch dadurch an Bedeutung, daß der Bayerische Rundfunk mit seiner Ausschaltung moralische Kategorien gesetzt hat, die es ja auch zu halten gilt, wenn nicht homosexuelle Problemfilme, sondern andere erotische Darstellungen, Mord und Totschlag oder unsinnige Brutalität über den Bildschirm in die Atmosphäre des Heimes ausgestrahlt werden. Die ARD sollte diesem dringenden und zwingenden rundfunkpolitischen Problem in der Priorität der Diskussion nicht ausweichen."

Wenn ich heute erneut mit Ihnen über Gewalt im Fernsehen spreche, so hat das mehrere Gründe:

1. habe ich den Eindruck, daß in den neuen Programmschemata des Ersten, Zweiten und Dritten Programmes ein neuer Rekord an Gewaltdarstellungen erreicht ist,
2. entnehme ich den Daten der quantitativen Zuschauerforschung, daß Kinder und Jugendliche mehr denn je fernsehen, und zwar auch zu Abendzeiten, in denen wir sie bisher nicht vor dem Bildschirm vermuteten,

3. scheint es mir, als liefen wir Gefahr, angesichts zunehmender Gewalt in der Welt und im Weltspiegel Fernsehen gleichgültiger gegenüber Gewaltdarstellungen zu werden, uns an Gewalt zu gewöhnen,
4. halte ich es für notwendig, daß diejenigen, die für Medien und für Jugend Verantwortung tragen, in ihrer Reaktion auf Gewalt und die Faktoren, die zu Gewalt führen, empfindlicher werden müssen,
5. meine ich, daß wir nicht ständig an Nebenwirkungen des Fernsehens, etwa im Bereich des Wählerverhaltens, herummanipulieren können und den Bereich der Gewalt unangetastet und unbearbeitet lassen,
6. bin ich überzeugt, daß wir uns nicht länger von Forschern auf spätere Ergebnisse vertrösten lassen dürfen, sondern uns über die Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen ein eigenes Urteil bilden und für dieses Urteil hier im Hause und in der Öffentlichkeit eintreten müssen.

Woher kommt es eigentlich, daß Gewaltdarstellungen sich so hartnäckig im Fernsehen halten, ja sogar zu vermehren scheinen? Da gibt es die Spiegeltheorie, die besagt: da es in der Welt Gewalt gebe und das Fernsehen ein Spiegel der Welt sei, sei ein Fernsehprogramm, das Gewalt ausklammere, ein unvollständiges, ein unwahres, also ein schlechtes Programm. Wir wissen alle, daß es Konflikte und Gewalt gibt, daß Fernsehen, vor allem in der Berichterstattung, darüber nicht hinwegsehen kann. Allerdings ist es auch in der aktuellen Berichterstattung über Konflikt und Gewalt selten eine Frage des ob-überhaupt, sondern des wie.

Wogegen ich mich wende, ist genau jene Kinnhaken- und Pistolenheldengewalt, die nicht hilft, reale Konflikte zu bewältigen. Natürlich gibt es eine konstruktive Aggression, die es dem Menschen erlaubt, seine Umwelt zu begreifen, zu

erfassen, zu erobern. Und gegen mehr Sendungen mit Beispielen von realer Konfliktbewältigung hätte ich nichts einzuwenden.

Natürlich muß das Fernsehen auch über die Ursachen von Gewalt berichten. Im Märchen von Hänsel und Gretel beginnt die Gewalt nicht damit, daß die Hexe verbrannt wird, sondern damit, daß die Eltern ihre Kinder aussetzen. Gewalt kann, in der Tat, dort wo sie auftritt, besser verstehbar gemacht werden. Und verstehen heißt nicht bejahen.

Gewalt im Fernsehprogramm - davor dürfen wir die Augen nicht verschließen - ist unterhaltsam, spannend, attraktiv. Den Machern ist sie als Element der Dramatisierung unverzichtbar, den Zuschauern als Bestandteil von Spannung und prickelndem Zeitvertreib.

Weil das so ist, wird Gewalt international nicht von unseren Bildschirmen zu vertreiben sein. Es wird immer um die Frage von ein bißchen mehr und ein bißchen weniger gehen - und dieser Frage sollten wir nicht länger ausweichen. Wir müssen dabei den Dialog mit mehreren Gruppen suchen, mit den Eltern und Erziehern, den sogenannten Machern und den Forschern.

Lange Zeit hat es sich ja das Fernsehen bequem gemacht und die Frage der Wirkung auf die Elternhäuser und Schulen abgeschoben. Gewalt sei dort unschädlich, wo eine intakte Schule, ein intaktes Elternhaus das Gesehene besprechen und bearbeiten könnten. Heute, wo Schule und Elternhaus in der Überfülle von Informations- und Freizeitangebot ertrinken, können wir diese Abschiebethorie nicht mehr akzeptieren. Eltern sollen und müssen sich mit dem beschäftigen, was ihre Kinder sehen. Sie können aber nicht die Verantwortung für die Wirkung eines Fernsehprogramms übernehmen.

Die Fernsehmacher selbst haben 25 Jahre lang einen Abweigungskrieg gegen Kritiker der Gewaltdarstellung geführt. Sie haben zuerst die Spiegeltheorie erfunden und verteidigt, uns dann die Lehre von der gerechtfertigten Gewalt beschert, also von der erlaubten Gewalt des Guten gegenüber dem Bösen, die ja nicht schädlich sein könne. Schließlich haben sie die

saubere Gewalt angeboten, d. h. die Gewalt, die sich so darstellt, als sei sie keine, als hätte sie keine Wirkung. Sie haben Gewalt verharmlost und den Zuschauer, insbesondere den jugendlichen Zuschauer, im unklaren darüber gelassen, was in der Wirklichkeit ein Schuß, ein Kinnhaken, ein Sturz vom Pferd oder vom Felsen oder ein Tod bedeuten. Fernsehen präsentiert ja auf der ganzen Welt den Widerspruch, daß es sich einerseits Wirkungen zuschreibt, denn sonst könnte man ja keine Sekunde Werbung verkaufen, daß es aber andererseits, über seine Wirkungen zur Rede gestellt, versucht, diese Wirkung zu leugnen oder zu verkleinern.

Sehr spät und unter Druck traten die Forscher auf den Plan. Teils gerufen, um das Fernsehen zu verteidigen, teils entschlossen, dem Fernsehen die Urheberschaft an jedweder Gewalt in die Schuhe zu schieben. Aber Forscher, die vorher schon ihr Ergebnis kennen, sind nutzlos und unglaublich unwürdig. Erst langsam findet die Forschung zu einem eigenständigen, nichtapologetischen Urteil, das als Entscheidungshilfe dienen kann.

Wir müssen der Forschung für eine Fülle von Fragestellungen, Differenzierungen, von Material, Statistik, Hypothese und Meinung dankbar sein, aber wir können ihr keine Schlußfolgerungen aufbürden. Die Forschung entbindet die für Rundfunk verantwortlichen Gremien nicht von einem eigenen Urteil und nicht von eigenem Handeln. Forscher haben uns über die Jahrzehnte mit einer Reihe von widersprüchlichen Theorien beglückt, die ich unter vier Hauptüberschriften zusammenfassen möchte:

Im Zeitalter des pädagogischen Optimismus haben sie gesagt, Gewalt im Fernsehen sei nicht nur nicht schädlich, sondern sozial nützlich und wünschenswert, weil sie reale Disposition zu Aggression und Gewalttätigkeit in der Phantasie abreagiere, wie das ja auch im Märchen geschehe. Dadurch würde reale Gewalt abgebaut, verhindert, sublimiert. Das nannte man die Katharsis-Theorie.

Dann haben sie gesagt, Fernsehen könne zwar Gewalt auslösen, aber nur dort, wo ohnehin bereits eine Bereitschaft zu Aggression und Gewalttätigkeit vorläge. Also wie beim Wählerverhalten: Fernsehen bestärke lediglich vorhandene Denk- und Verhaltensmuster. Das nannte man die Verstärkungstheorie.

Inzwischen scheinen sich aber die Forscher durchzusetzen, die das Naheliegendste bestätigen, daß nämlich die ständige Darstellung von Gewalt nicht ohne Wirkung bleiben könne, sondern irgendwie im Verhalten aufgenommen werde. Gewalt kann Gewalt erzeugen, sei es dadurch, daß sie zur Nachahmung anregt, sei es dadurch, daß sie zu erhöhter allgemeiner Aggression und Konfliktbereitschaft stimuliert. Das nennt man die Anstiftungs- oder Stimulationstheorie.

Es bleibt noch die Abstumpfungstheorie, die besagt, daß die sinnlose Häufung sinnloser Gewalt im Fernsehen auf die Dauer gefühllos und unempfindlich gegenüber Gewalt und Roheit macht.

Ich finde, wir müssen irgendwann den Forschern entgegen-treten und ihnen sagen: was sie uns vortragen, ist interessant, aber für denjenigen, der täglich mit Kindern und jungen Menschen umgeht, ist die Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen so evident und unbezweifelbar, daß wir auch ohne widerspruchsfreien Rat der Wissenschaft zu Annahmen, zu Urteilen und zu Beschlüssen kommen können.

Übrigens ist gestern vom BR um 16.15 Uhr in "Wunderland" ein Bericht von der Nürnberger Spielwarenmesse ausgestrahlt worden. Dabei stellte der in der Sache bestens Kompetente, der den Markt in der Bundesrepublik wie kein anderer überblickt und tausend Einzelhandelsgeschäfte vertritt, fest, daß ein Trend zum aggressiven Spielzeug feststellbar sei und dieser Trend wesentlich von den Medien hervorgerufen worden sei.

Ich bin Pädagoge. Pädagogik weiß, daß das, was man dauernd hört und sieht, was einem dauernd vorgestellt wird, nicht ohne Wirkung bleiben kann. Pädagogik glaubt an die Veränderbarkeit

des Menschen. Damit akzeptiert sie auch Einflußmöglichkeit des Fernsehens und schließt aus, daß man viele Stunden fernsehen kann, ohne daß dies Wirkung zeigt.

Die neuen Programmschemata von ARD und ZDF seit dem 1. Januar 1978 haben eben nicht nur mehr erfreuliche und fröhliche Unterhaltung, sondern unter dem Deckmantel des zuschauerfreundlichen Programms nachweisbar auch mehr Gewaltdarstellungen gebracht, insbesondere zu Sendezeiten, in denen hauptsächlich Kinder vor dem Bildschirm sitzen.

Nicht nur Programmzeitschriften und Illustrierte haben das Thema aufgegriffen. Die Problematik wird jedem täglich handgreiflich ins Wohnzimmer geliefert. Serien wie "Starsky und Hutch" des ZDF, "Sheriff in New York", "Einsatz in Manhattan" und sogar die vom BR koproduzierte Reihe mit dem Detektiv John Steed, die gar nicht charmante Fortsetzung "Mit Schirm, Charme und Melone" und sogar "Ich, Claudius, Kaiser und Gott" müssen wie eine Reihe anderer Sendungen kritisiert werden.

In diesem Zusammenhang gibt auch die im Regionalprogramm laufende Serie "Aus der Trickfilmkiste" zu Kritik Anlaß. In der Sendung vom 6. 1. 1978, 18.20 Uhr bis 18.45 Uhr, z. B. wurde wieder eine derartige Mischung von Idiotie, Kitsch, Geschmacklosigkeit und Brutalität angeboten; daß man sich fragt, ob ein derartiges Programm nicht sofort abgesetzt werden muß. Die scheinbar harmlosen Späße des Sheriffs oder der Frösche Sancho und Pancho sind ein einziges Angebot des schlechten Geschmacks und der grundlosen Roheit. Eine Sprache wird gebraucht, die direkt aus der Gosse kommt. ("Sie haben ein umfangreiches Maul, das werde ich Ihnen aus der Fassade wischen", usw.). Gewaltaktionen entscheiden den jeweiligen Fortgang der stupiden, witzlosen Stories, allesamt in einem miserablen Deutsch. Auch die Verhaltensweisen solcher erfundener Figuren haben Vorbildcharakter. Zu fragen ist, wer dieses Programm verantwortet wer den BR zwingt, derartige Serien einzukaufen.

Es kann nicht die Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sein, mit derartigen Programmen zuschauerwirksam, zuschauerfreundlich sein zu wollen. Wir müssen uns alle zu der Feststellung bekennen, stupide Roheit bedürfe nicht auch noch der öffentlich-rechtlichen Förderung.

Der Rundfunkrat des BR macht sich unglaublich, wenn er bei jeder drohenden Verletzung der Moral im sexuellen Bereich tadelt oder reagiert, aber die täglichen Verletzungen der Moral im Bereich Gewalt hingehen läßt. Auch die Verherrlichung von Gewalt verletzt das Rundfunkgesetz. Um entscheiden zu können, müssen Programmverantwortliche und Rundfunkräte nicht darauf warten, wieder einmal die sich widersprechenden Aussagen oder Beschwerden der Wissenschaft auf den Tisch zu bekommen. Wenn über die Jahrtausende hin Pädagogik, Erziehung darin bestanden, daß Verhaltensweisen jungen Menschen vorgemacht, vorgelebt wurden und diese darin ihr eigenes Verhalten einübten, so ist es unabweisbar, daß tausendfach vorgeführte Gewalt, verrohend, brutalisierend, inhuman wirken muß. Die Grundgesetze unseres Zusammenlebens verurteilen gewaltsame Konfliktlösungen, sie verabscheuen lustvolle, spielerische Gewalt.

Angeichts der zur Zeit laufenden Programme, der neuen Eskalation der Gewalt muß man fragen, wer dafür die Verantwortung trägt, wer behaupten kann, er müsse diese Programme senden.

Es ist erstaunlich, daß sich noch nie eine Rundfunkanstalt wegen eines brutalen Programms aus dem Gemeinschaftsprogramm ausgeschaltet hat. Man muß erwarten, daß auch auf diesem Sektor der BR künftig einige Zeichen setzt.

Erwartet werden muß ferner, daß bei der Auswahl der Programme strengere Maßstäbe angelegt werden. Auf keinen Fall darf der BR in den Programmen (Regionalprogramm und Bayerisches Fernsehen), die er alleine zu verantworten hat, zum Promotor von Sendungen werden, die Gewalt exzessiv darstellen oder verherrlichen.

Der gesamte Rundfunkrat - und das schlage ich vor - soll sich die seit dem Januar 1978 gesendeten Folgen der Vorabendkrimis

des Regionalprogramms und Sendungen aus der Hauptsendeliste des Bayerischen Fernsehens ansehen, um zu prüfen, ob alle diese Programme dem Geist und Buchstaben des Rundfunkgesetzes und den allgemeinen Gesetzen genügen und unserer humanen Vorstellung vom BR-Programm entsprechen. Die Entscheidung des BR, im neuen Bayerischen Vollprogramm schon ab 19.00 Uhr Spielfilme und Serien zu bringen, muß unter dem Gesichtspunkt "zunehmende Gewaltdarstellungen" kritischer gesehen und eventuell korrigiert werden.

Der Rundfunkrat des BR darf nicht warten, bis eventuell über eine Flut von Beschwerden oder die Anrufung ordentlicher Gerichte der nötige humane Konsens wieder hergestellt wird, sondern jetzt und entschieden eine Programmkonzeption fordern, die jede weitere Ausbreitung jener Programme verhindert, die Gewalt verherrlichen.

Betrifft: Anhörverfahren der CSU in Verbindung mit der
Hanns-Seidel-Stiftung zum Thema 'Kind und Fernsehen'

- Die Wirkung des Mediums Fernsehen ist abhängig von den
angebotenen Inhalten,
der Dauer des Medienkonsums,
dem sozialen Umfeld.

Man kann nicht von einer allgemein gültigen, positiven
oder negativen Wirkung sprechen.

- Die Inhalte, das heißt die Programmziele müssen in Überein-
stimmung mit den die Gesellschaft konstituierenden ~~Namen~~ Normen
und Gesetzen definiert und schließlich kontrolliert werden.
Wenn ein prosozialer, humaner Grundkonsens vorausgesetzt
wird, heißt das, daß bestimmte Programminhalte ausgeschlos-
sen werden müssen.

- Im Blick auf die heranwachsende Generation kann Fernsehen
nicht ohne pädagogische, erzieherische Gesichtspunkte ge-
staltet werden. Wie in der Erziehung kann und darf auch
im Fernsehen nicht uneingeschränkt der Mechanismus von
Angebot und Nachfrage gelten, Erziehung und Kultur basieren
auf Maßstäben und sind nicht mit der größten Zahl zu mes-
sen, die entsprechend den Angeboten, vielleicht zuschaut.

- Der durchschnittliche tägliche Fernsehkonsum von Erwach-
senen ändert sich nicht, wenn sie statt drei Programmen
vier bis sechs verschiedene Fernsehprogramme aus dem In-
und Ausland empfangen können. Die Kinder sehen jedoch we-
sentlich mehr fern, wenn sie unter mehr als drei Fernseh-
programmen auswählen können. Dies ist das Ergebnis einer

von der Medienkommission ARD/ZDF im November 1979 bekanntgemachten Sonderuntersuchung der 'Teleskopie'-Gesellschaft. Aus diesem und anderen Gründen kann die Einführung eines Fernsehvormittagsprogramms oder weiterer Fernsehprogramme nicht ohne Blick auf die Auswirkungen für Kinder diskutiert werden.

5. Nach den Untersuchungen der amerikanischen Forscherin Dorr Leifer ist deutlich, daß das Fernsehen Vorstellungen und Informationen über andere Menschen und ihre Interaktionen vermittelt.
"Der einzige Bereich, in dem es deutliche Hinweise dafür gibt, daß das normale Fernsehen zur Sozialisation eines Kindes beiträgt, betrifft das aggressive Verhalten durch das Anschauen von Gewalt im Fernsehen."
6. Immer wieder ist gefragt worden, üben die Medien, und dann welche, einen größeren Einfluß auf die Kinder aus als Eltern oder Schulen. Die Frage ist falsch gestellt. Es ist nachgewiesen worden, daß die soziale Disposition, das heißt die soziale Umwelt, entscheidend sind für den Einfluß der Medien. Ein Kind, das in einer intakten Familie aufwächst, in der die Eltern mit ihm sprechen, wird sehr viel weniger negativen Fernsehwirkungen ausgesetzt sein als ein Kind, das in einer kinderfeindlichen, aggressiven Umwelt aufwächst. Abgesehen davon ist natürlich beim möglichen Einfluß auch die massierte Gewalt, der Dauerkonsum zu sehen, der desensibilisierend wirkt und schließlich dazu führen kann, daß der unmenschliche Umgang von Menschen mit Menschen als normal angesehen wird.
7. Die emotionalen Einflüsse, das haben die Forschungen von Frau Prof. Dr. Sturm gezeigt, sind intensiver, wichtiger als die kognitiven Einflüsse. Schon aus diesem Grund muß

man das Fernsehen im Bereich der Emotionen kritischer sehen, als dies bisher geschehen ist. Dagegen wird man die Wirkungen auf dem Sektor des kognitiven Lernens geringer einschätzen dürfen. Dies war auch der Fehler der ersten Sendereihen der Sesamstraße.

Man sollte nicht einfach von einer Reizüberflutung durch Fernsehen sprechen, sondern sich klar machen, daß es darauf ankommt, wie die einzelnen Sendungen gestaltet sind. An ihnen müßte die Kritik einsetzen. Sendungen können, wie die Sesamstraße, von einem Reiz zum andern jagen, aber auch sehr ruhig ein Thema anbieten, die intensive, emotionale und geistige Teilnahme fördern.

Schule und Elternhaus sollten befähigt werden, den sinnvollen Umgang mit dem Medium Fernsehen zu lernen. Dies kann durch die Einbeziehung in den familiären Erziehungsprozeß ebenso geschehen wie durch die Nutzung der Angebote für den ganzen Unterricht.

Angesichts des Fernsehkonsums von Kindern und der von ihnen bevorzugten Programmzeiten müßte die Ausstrahlungsmodi überprüft werden.

Ein Kinderprogramm am Nachmittag ist sinnlos, wenn die Kinder vornehmlich ab 18 Uhr fernsehen. Das Werberahmenprogramm der Rundfunkanstalten sollte als neues Familienprogramm unter kinderfreundlichen Gesichtspunkten entwickelt werden. Dies würde auch bedeuten, die Werbung dort nicht mehr auszustrahlen, sondern sie eventuell ins Abendprogramm zu nehmen, Kinder sollten täglich in der Hauptsendezeit ab 18 Uhr ein erzieherisch verantwortbares und doch unterhaltsames Programm vorfinden. Die Eltern müßten befähigt werden, darüberhinaus vor allem jüngeren Kindern einen Fernsehverzicht für Programme nach 20 Uhr einsichtig zu machen.

Der Generalsekretär

An den Intendanten
des Bayerischen Rundfunks
Herrn Reinhold Vöth
Rundfunkplatz 1

8000 München 2

München, den 21. Januar^U 1980

Sehr geehrter Herr Intendant,

wie Sie wissen, fand am 30. November 1979 in der CSU-Landesleitung ein Hearing mit dem Titel "Kind und Fernsehen" statt, an dem Sie leider wegen anderweitiger Verpflichtungen nicht teilnehmen konnten.

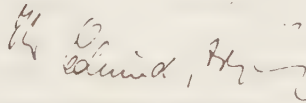
Bei dieser Veranstaltung wurde erneut deutlich, mit welchem Nachdruck sich gerade die öffentlich-rechtlichen Massenmedien und ihre zuständigen Vertreter zu einem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Hörfunk und Fernsehen bekennen. Nun ist sicherlich unstrittig, daß die letztendliche Verantwortung für Bildung und Erziehung gerade junger Menschen bei deren Eltern liegt. Dies muß auch der Staat mit seinem über das Schulwesen realisierten Bildungs- und Erziehungsauftrag respektieren.

Nach dem in Bayern geltenden Rechtszustand haben sich die Schulen hier vor allem an den Vorschriften des Artikels 131 zu orientieren, in dem die Bildungs- und Erziehungsziele festgelegt werden. Was hier für die Schulen gilt, gilt selbstverständlich auch für den Teil des Programmangebotes der öffentlich-rechtlichen Massenmedien, der Bildungs- und Erziehungscharakter hat.

Es wäre mir angesichts der neuaufgebrochenen Grundwertediskussion ein Anliegen, daß seitens des Bayerischen Rundfunks nochmals ausdrücklich verdeutlicht wird, daß Programnteile mit Erziehungs- und Bildungscharakter sich uneingeschränkt an den Aussagen des Artikels 131 der Bayerischen Verfassung orientieren, um so zu gewährleisten, daß Gleichklang der erzieherischen Bemühungen von Elternhaus, Schule und anderen Miterziehern, hier insbesondere Hörfunk und Fernsehen, soweit irgend möglich gegeben ist.

Falls Sie es für zweckmäßig und erforderlich halten, bin ich gerne bereit, einen entsprechenden Vorschlag auch im Rundfunkrat zu formulieren.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'Edmund Stoiber', with a stylized flourish at the end.

Dr. Edmund Stoiber

Herrn
Dr. Edmund Stoiber
Generalsekretär der Christlich-
Sozialen Union in Bayern
Nymphenburger Straße 64

8000 München 2

, 22.2.1980

Sehr geehrter Herr Generalsekretär!

Auf Ihr Schreiben vom 21.1.1980, in dem Sie insbesondere auf Artikel 131 der Bayerischen Verfassung aufmerksam machen, darf ich zunächst feststellen, daß selbstverständlich kein Zweifel bestehen kann an der Bindung des Bayerischen Rundfunks an Gesetz und Verfassung, insbesondere auch an die ihn betreffenden Bestimmungen der Bayerischen Verfassung. Die verfassungsrechtliche Grundlage für die Tätigkeit des Bayerischen Rundfunks ist in Artikel 111a der Bayerischen Verfassung beschrieben und im Bayerischen Rundfunkgesetz konkretisiert. Die sich daraus ergebenden Programmziele und Programmrichtlinien sind in Artikel 4 BayRuFuG zusammengefaßt und verweisen ausdrücklich auf die in der Verfassung festgelegten Grundrechte und Grundpflichten.

Auch wenn ich für den Bayerischen Rundfunk einen konkreten Erziehungsauftrag, wie er für die Anwendung des Artikels 131 BV auf dessen primäre Adressaten, nämlich die Schulen im weiteren Sinne, nicht in Anspruch nehmen möchte, da Aufgabe und Wirkungsweise von Schulen einerseits und dem Rundfunk andererseits grundsätzlich verschieden sind, wird das Leitziel des Artikels 131 BV in allen Sendungen, die in den Schulbereich übergreifen,

schon deswegen auch für uns maßgeblich sein, weil nach Artikel 4 Absatz 2 Ziffer 6 BayRuFuG in den diesbezüglichen Sendungen die für die Bayerischen Schulen gültigen Lehr- und Bildungspläne zu beachten sind, die ihrerseits ja sicherlich unter Berücksichtigung des Artikels 131 BV erstellt werden. Der Bayerische Rundfunk hat, so glaube ich, in seinem Gesamtprogramm hinreichend bewiesen, daß er das Bemühen von Elternhaus und Schule und das Heranwachsen einer verantwortungsbewußten jungen Generation auf der Grundlage unserer freiheitlichen Verfassung nicht nur achtet, sondern auch im Rahmen seines Programmauftrages nach Kräften unterstützt.

Mit freundlichen Grüßen



(Reinhold Vöth)



K/Herrn Dr. Oeller
Herrn Lehner
Herrn Dr. Flemmer

LEBENS LAUF

Hubert Wagner

geb.: 17.06.1945 in Neumarkt/Opf.

Vater: Heinrich Wagner, Bankkaufmann i.R.

Mutter: Elisabeth, Hausfrau

Geschwister: Brigitte (05.04.50), Edith (11.05.56)

Volksschule: 1951 - 1955 Nürnberg

Humanistisches Gymnasium: 1955/1956 Nürnberg
1956 - 1964 Maximilians-Gymnasium,
München

Abitur: 1964

Bundeswehr: 1964 - 1966 (Gebirgsjäger, Bad Reichenhall
und Berchtesgaden, Ausscheiden als Leutnant
der Reserve, 1966)

Ab WS 1966/67 mit berufsbedingten Unterbrechungen Studium der Pädagogik, Philosophie, Rechte, politischen Wissenschaften und Soziologie in München und Salzburg

1968 Hochschulreferent und anschließend AStA-Vorsitzender und studentisches Senatsmitglied an der Universität München, seit 01.01.1973 Kulturreferent der CSU-Landesleitung.

